АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

МАТЕРІАЛИ

XII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

17 ЛИСТОПАДА 2026 РОКУ



Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кафедра загальної та практичної психології,
Науково-дослідна лабораторія психології навчання
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Кафедра педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
Кафедра загальної та практичної психології
Рівненського державного гуманітарного університету,
Кафедра практичної психології Херсонського державного університету,
Криворізький державний педагогічний університет,
Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща),
Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations
(м. Париж, Республіка Франція)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

МАТЕРІАЛИ

XII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

17 листопада 2026 року

Кам'янець-Подільський – Київ – Дніпро – Рівне – Херсон – Кривий Ріг – Жешів – Париж, 2026

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431
А 43

Рецензенти:
Я.О. Гошовський – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна;
Magdalena Chęć – доктор соціальних наук (у галузі психології), Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецін, Республіка Польща.

Міжнародна редакційна колегія:
Л.А. Онуфрієва, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (головний редактор); ***Dr Beata Anna Piechota,*** Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie, Polska (заступник головного редактора); ***Станіслав Клімовський,*** кандидат юридичних наук, віце-президент Асоціації з підтримки науки та інновацій, Республіка Франція (заступник головного редактора); ***Віктор Массот Моріс,*** Phd, виконавчий директор Асоціації з підтримки науки та інновацій, Республіка Франція; ***Марек Палюх,*** професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного редактора); ***Urszula Gruca-Miąsik,*** габілітований доктор (dr hab.), професор, Інститут педагогіки, факультет педагогіки та філософії, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного редактора); ***Радослав Маліковський***, доктор соціологічних наук, Жешівський університет, Республіка Польща; ***І.А. Гуляс,*** доктор психологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна (заступник головного редактора); ***Н.О. Михальчук,*** доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, Україна (заступник головного редактора); ***З.М. Мірошник***, доктор психологічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, Україна; ***Т.Л. Опалюк***, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Н.М. Гончарук***, доктор психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***О.В. Гудима***, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***О.М. Чайковська***, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Р.Т. Сімко,*** кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Д.І. Куриця,*** кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (відповідальний секретар).

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №12 від 27 жовтня 2026 року)

А 43 ***Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців:*** Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, 17 листопада 2026 р. / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2026. 190 с. Укр., пол., англ.

У матеріалах XII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» окреслено актуальні проблеми сучасної психології, розкрито теоретико-методологічні та практичні підходи щодо розвитку і життєдіяльності особистості; презентовано результати емпіричних досліджень.

Матеріали учасників конференції адресуються фахівцям та усім, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Азарова Ю.О.
Категорія «уявне» і проблема генези «Я» в психоаналізі Ж. Лакана 7
Галайбіда Б.А.
Діагностика емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти спеціальності «Комп'ютерні науки» 14
Гриньова Д.В.
Сприйнятий стрес як психологічний феномен: теоретичні підходи та сутність поняття 18
Гуляс І.А.
Аксіопсихологічні детермінанти особистісного відновлення в умовах життєвих криз 21
Дармограй О.В.
Психоедукація у системі становлення психологічної культури військових 25
Славіна Н.С., Левицький О.Р.
Особливості психології військовослужбовця ЗСУ 28
Янчишина Т.О.
Толерантність до невизначеності як психологічний ресурс адаптації особистості в умовах соціальної нестабільності 31
Hrycko Patrycja
Youth identity and self-development: pedagogical determinants of shaping the image of Oneself and one's own future 35
Ivashkevych Eduard, Spivak Vitalii
Social intelligence and mental activity: compairing of definitions 40
Leśniak Joanna
Komunikacja alternatywna i wspomagająca (AAC) 44
Miąso Janusz
Psychologia mediów – wpływ kumulatywny jako mocne wyzwanie dla osobowości 45
Yatsiuryk Alla, Slavina Nataliia
The ways of studying the psychology of creativity 46

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

Сімко Р.Т., Смолінська О.В.
Емоційний інтелект у системі психологічних чинників професійної самореалізації особистості 51

Onufriieva Liana
Psychological stress resilience and emotional intelligence in professional development 55

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Śniegulska Anna
Uzależnienia wśród młodzieży jako problem współczesności 59

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Артеменко А.О.
Наслідки подружньої дистанції в умовах кризи шлюбу 62
Бриндак І.В.
Соціальні навички як чинник формування та корекції самооцінки особистості 66
Висоцька М.А.
Вплив соціальних мереж та блогерства на сучасного підлітка 69
Гудима О.В., Герасимюк О.С.
Адаптація студентів першого курсу до навчання в умовах змін 73
Гуляс І.А., Ілащук М.М.
Психологічна безпека особистості після кризових подій як передумова психореабілітаційного відновлення 77
Логвіна О.А., Бичок В.В.
Вплив соціальних мереж на формування тілесного образу у підлітків 81
Павлюк О.В.
Роль конфліктів у регулюванні міжособистісних стосунків у дорослому віці 83
Сімко Р.Т., Богуняк Т.В.
Психологічні особливості дослідження конфліктної поведінки 86
Славіна Н.С., Мироненко О.В.
Особистісні передумови самовизначення молоді в політичній сфері 90
Славіна Н.С., Невідомська В.В.
Адаптивність особистості в системі психічних адаптивних явищ 92
Фортельний О.В.
Роль міжособистісної довіри в особистісному розвитку та професійному становленні студентів 96
Gruca-Miąsik Urszula
Komplementarność kobiety i mężczyzny 98

Gunia Patrycja
Interpersonal trust and social support in the face of the growing role of artificial intelligence in the everyday lives of young adults 100
Meissner-Łozińska Justyna
Ewolucja wolontariatu w Polsce – od działalności dobroczynnej do współczesnego zaangażowania obywatelskiego 104

ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Галич А.В.
Віктимна поведінка потерпілих від кібершахрайства: психологічні чинники довіри до «Служби безпеки банку» 107
Кривіцька В.С., Свідер Х.В.
Правові та психологічні засади формування готовності громадян до національного спротиву 111

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Бардадим Е.М.
Роль життєвих обставин і небезпеки у формуванні захисних механізмів молоді 115
Дідик Н.М., Гедзь В.В.
Емоційна компетентність як чинник зниження агресивності у підлітковому віці 118
Сагачко Н.В.
Адаптивний перфекціонізм як складова професійного становлення особистості майбутніх юристів 121
Славіна Н.С., Наконечна В.І.
Роль засобів масової інформації у формуванні агресивної поведінки підлітків 126
Співак В.І., Одайник В.В.
Особливості особистісного розвитку молодших школярів 129
Співак В.І., Федорова В.О.
Особливості прояву тривожності у дошкільників 133
Чайковська О.М., Шкута А.І.
Емоційний інтелект як чинник конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів у юнацькому віці 137
Ivashkevych Ernest, Koval Iryna
Psychological approaches of the development of critical thinking of students at the lessons of foreign language 140
Mykhalchuk Nataliia, Kurytsia Denys
Social maladjustment of senior preschool children 144

Paluch Marek, Malikowski Radosław
Uczestnictwo w kulturze dzieci i młodzieży jako jeden z filarów procesu wychowania 148

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Сімко А.В.
Особливості діагностики мовленнєвих порушень у ранньому віці 153

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Гуляс І.А., Фесун Г.С.
Відновлення часової перспективи особистості після кризових подій: психологічні механізми та напрями реабілітаційного супроводу 159
Опалюк Т.Л., Паращук В.В.
Формування психологічної стійкості студентів в умовах війни 162
Славіна Н.С., Герасимов Б.В.
Вплив страху на саморегуляцію поведінки особистості під час війни 166
Kharchenko Yevhen, Simko Alla, Simko Ruslan
Individual style of professional activity of military servicemen 169

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Опалюк Т.Л., Гайдамащук А.В.
Психологія soft skills майбутнього фахівця 174

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Гуляс І.А., Гуцуляк Н.М.
Суб’єктна активність особистості в процесі подолання кризових станів: психологічні передумови та реабілітаційні орієнтири 178
Гуляс І.А., Радчук В.М.
Психологічна ресурсність особистості як концептуальна основа її реабілітаційного потенціалу 182
Родіна Є.Д.
Сучасне розуміння проблематики і ризиків у користувачів соціальних мереж та шляхів їх подолання методами метакогнітивної терапії 185

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Ю.О. Азарова
аспірантка лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати,
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

КАТЕГОРІЯ «УЯВНЕ» І ПРОБЛЕМА ГЕНЕЗИ «Я» В ПСИХОАНАЛІЗІ Ж. ЛАКАНА

«Уявне» – провідний термін психоаналізу Жака Лакана. Подібно до того, як Зигмунд Фройд виділяє в структурі психіки три компоненти («Id», «Ego», «Super-Ego»), так і Лакан окреслює в ній три регістри («Реальне», «Уявне», «Символічне»). Отже, «Уявне» в теорії Лакана має певну аналогію з «Я» в системі Фройда.

«Уявне» – це той образ самого себе, який індивід ототожнює зі своїм «Я». «Уявне» виникає у дитини у віці 6–18 місяців і далі формується ще довгі роки. «Уявне» також тісно пов'язане з традиційними ідеями «самості», «особистості», «ідентичності», «гештальту».

Категорію «Уявне» Лакан вводить в обіг у 1936 р. (Lacan, 1936a/2006: 65). Цей термін Лакан обговорює в двох контекстах. З одного боку, він працює в теорії «стадії дзеркала», де «Уявне» висвітлює *дуальне відношення між «Ego» і дзеркальним образом* (Lacan, 1936b/2006: 75-81). З іншого боку, він працює в теорії *imago*, де «Уявне» виступає *як підґрунтя процесу ідентифікації* (Lacan, 1936b/2006: 71).

«Уявне» і теорія «стадії дзеркала» (1936).

Тезу про те, що «Уявне» відіграє головну роль у розвитку «Я» Лакан висуває 3 серпня 1936 р. на XIV Міжнародному психоаналітичному конгресі в Марієнбаді в доповіді «Стадія дзеркала як фактор формування функції Я» («*Le stade du miroir comme formateur de la founction du Je*») (Lacan, 1936b/2006: 75-81).

У цьому дослідженні, – яке Лакан доповнює і повторно репрезентує публіці 17 липня 1949 р. на XVI Міжнародному психоаналітичному конгресі в Цюріху, – він показує, що *суб'єктивність дитини не є актом чистої аперцепції, а формується в межах діалектичного процесу, де взаємодіють внутрішній і зовнішній світи* (Lacan, 1936b/2006: 78).

«Стадія дзеркала» – це особливий період у розвитку людини, коли відбувається конституювання первинного «Я». Дивлячись на своє відображення у дзеркалі, дитина поступово ідентифікує себе з цим образом. Завдяки процесу ідентифікації дитина усвідомлює себе як єдине ціле. Саме на «стадії дзеркала», стверджує Лакан, виникає «Уявне».

Будуючи теорію «стадії дзеркала», а згодом – і концепцію «Уявного», Лакан спирається на 3 джерела: 1) «Теорію походження Я» Зигмунда Фройда; 2) «дзеркальний тест» Анрі Валлона; 3) етологічні дослідження Конрада Лоренца та Ремі Шовена, які довели важливу роль образу в генезі психічних функцій тварин і людини.

«Теорію походження Я» Фройд викладає у праці «Я і Воно» (1923), де зазначає, що людське «Я» виникає не миттєво, а визріває певним чином. Також Фройд підкреслює, що «Я», по суті, є проекцію внутрішнього на зовнішнє, бо «Я» завжди шукає підтримку собі ззовні. Ідеї Фрейда Лакан органічно вплітає у власну концепцію.

Крім того, Лакан використовує результати експериментів Валлона, який проводив спостереження за поведінкою дітей перед дзеркалом. У праці «Як у дитини розвивається сприйняття власного тіла» (1931) Валлон описує «дзеркальний тест» і виділяє три основні фази розвитку дитини.

- *Перша фаза*, коли дитина сприймає дзеркальне відображення як реальну істоту, до якої вона прагне наблизитися за допомогою жестів.
- *Друга фаза*, коли дитина починає розуміти, що «інший» у дзеркалі є лише образом, а не реальною істотою. Дитина більше не шукає іншого поза дзеркалом, бо тепер знає, що його там не має.
- *Третя фаза*, коли дитина ідентифікує образ у дзеркалі як свій власний образ.

І, нарешті, Лакан залучає дослідження з етології Лоренца та Шовена, які порівнювали реакцію тварини і дитини на дзеркало. Експерименти із дзеркалом показали, що дитина усвідомлює себе у віці 1,5 років, а примати реагують на себе лише у зрілому віці (старше 4 років). При цьому реакція мавп має епізодичний і непостійний характер.

Узагальнюючи ці дослідження, Лакан пропонує термін «стадія дзеркала». «Стадія дзеркала» – це період у формуванні «Я», коли свідомість «співпадає» з тілом дитини. Радісно вітаючи себе у дзеркалі,

дитина, фактично, ототожнює свій «внутрішній світ» (*Innwelt*) із «зовнішнім виглядом» (*Umwelt*).

Саме в цей період дитина, яка раніше сприймала своє відображення у дзеркалі як «іншу живу істоту», починає ідентифікувати себе з нею. «Перетворюючи» видимий образ у своє «Я», дитина усвідомлює себе як індивіда. Ця трансформація є справжнім моментом народження суб'єкта.

Таким чином, Лакан не просто ініціює нове поняття, але *надає «стадії дзеркала» статусу базового елемента, що конституює людську суб'єктивність*. Поняття «стадія дзеркала» Лакана (на відміну від «дзеркального тесту» Валлона) є чимось більшим, ніж звичайний «тест» або «випробування»: воно *фіксує утворення структури суб'єктивності*.

«Той факт, – пише Лакан, – що дитина сприймає своє відображення в дзеркалі як образ самої себе» (Lacan, 1936b/2006: 75), має парадигматичне значення для антропології та психоаналізу. *Акт впізнавання себе – це головна ознака роботи свідомості, що свідчить про розвиток суб'єкта*.

«Уявне» в новій редакції теорії «стадії дзеркала» (1949).

Отже, в доповіді 1936 р. Лакан показує, що «Уявне» – це ефект визрівання суб'єктивності, яка народжується на «стадії дзеркала». Встановлюючи зв'язок між своїм тілом і дзеркальним образом, дитина визначає власне «Я». «На тлі початкової схильності до імітації, дитина ідентифікує себе з цим образом, який, хоч і не є нею, але все ж таки дозволяє їй впізнати саму себе» (Рус, 2022: 40).

«У цій первинній ідентифікації міститься першоджерело всіх вторинних ідентифікацій суб'єкта і підстава для того, що дитина врешті може сказати про себе "Я"» (Рус, 2022: 40). «Таким чином, виникає первинний суб'єкт, який стає вираженням в просторі Уявного через процес репрезентації» (Рус, 2022: 40).

Але – і Лакан це підкреслює під час ревізії своєї концепції через 13 років – «*передумовою для цього процесу ідентифікації є присутність третьої сторони*. Зазвичай, це хтось з батьків, хто тримає дитину перед дзеркалом, виражаючи своє визнання, говорячи дитині: "Це ж ти!"» (Рус, 2022: 40-41; курсив мій. – Ю. А.).

Так, у гру вступає символічне значення. Воно формується завдяки *tertium comparationis* (лат. – *третя особа порівняння*), тобто завдяки *третій особі символічного іншого*» (Рус, 2022: 41). Фігура іншого, яка

уособлює суспільство, стає дуже важливою тому, що саме соціальне визнання завершує процес ідентифікації «Я» дитини.

Дійсно, у доповіді 1949 р. Лакан розширює попередню редакцію теорії «стадії дзеркала» і додає новий принциповий нюанс: *велику роль в генезі суб'єктивності грає оточення дитини, особливо – батьки та родичі, які позитивно сприймають образ дитини і підтверджують процес ідентифікації на рівні мови та суспільства*.

«Уявне» та «Едипів трикутник».

Поступово у психіці дитини відбувається диференціація трьох регістрів: «Уявного», «Символічного» і «Реального». «Уявне» дитина асоціює зі своїм образом (або своїм «Я»), «Символічне» – зі своїм іменем і прізвищем (своїм означником або сигніфікантом), «Реальне» – зі своїм тілом як фізичним об'єктом (референтом).

На думку Лакана, така диференціація (за часом) співпадає з іншим важливим процесом – триангуляцією, тобто розвитком Едипова трикутника, коли диадні стосунки (мати – дитина) трансформуються у триадні стосунки (мати – дитина – батько) в інтерсуб'єктивній сфері.

Отже, *Лакан прирівнює третю фазу «стадії дзеркала» до початку розвитку «стадії Едипа»* – часу, коли дитина вступає в символічний світ культури (мова) і знайомиться з правилами поведінки в суспільстві (етика). Дитина усвідомлює себе як дівчинку або хлопця, розуміє сенс «батьківського "Ні!"» («заборона на інцест») і враховує роль статі в особистих стосунках.

«Уявне» і фактор візуального сприйняття.

Лакан зазначає, що візуальне сприйняття себе в дзеркалі є показовим феноменом формування людського Я, однак за сприйняття кордонів тіла (у разі відсутності зору, коли свою першу ідентичність закладає сліпа від народження дитина) може відповідати й дотик або інша форма сприйняття, яка відрізняється від візуального (наприклад, гаптична).

Отже, «важливим для категорії "Уявного" є не образ у своєму вузькому значенні – як певне візуальне відображення, – а власне спосіб репрезентації, який ґрунтується на *подібності* чи *відповідності*. В цьому якраз і полягає його відмінність від категорії "Символічного", елементи репрезентації якого (позначник чи слово) характеризуються *розбіжністю* і *довільністю* відносно репрезентованого об'єкта» (Рус, 2022: 42).

«Уявне» Лакана і «Я» Фройда як аналог «Самості» (Selbst).

В теорії Лакана, «Я» або «Уявне», яке формується на «стадії дзеркала», є «Я», яке має характеристики людини в сенсі поняття «*Самості*» *(Selbst)*. Це відповідає двом головним дефініціям «Я» у Фройда: 1) «Я» як проекція поверхні тіла; 2) «Я» як сума всіх уявлень суб'єкта про самого себе.

Інші дві концепції «Я», які розробив Фройд, – зокрема, концепцію (1) «Я» як репрезентанта реальності, та (2) «Я» як модифікованої, десексуалізованої частини Воно, – мають зовсім інший науковий зміст. Також специфічні функції Я і психологічно значимі навички або здібності індивіда, належать до зовсім іншої структури, що суттєво відрізняється від ідеї «Самості».

Зв'язок між «Уявним» та «imago».

Лакан звертає увагу на асоціативний зв'язок між «Уявним» («*Imaginaire*») та «*imago*». «Уявне – це специфічний образ, що походить від латинського поняття «*imago*» (Lacan, 1936b/2006: 76). Термін «*imago*» відсилає до слова «образ» («*image*»), але Лакан акцентує його суб'єктний зміст. *Imago* – це, насамперед, образ людини, особи, індивіда. Характерною рисою *imago* є цілісність.

«Уявне» в психоаналізі Лакана відповідає не лише за той образ, який створює чи генерує сам суб'єкт, але й за той образ, який суб'єкт сприймає ззовні – з боку людей, які його оточують. Тому для Лакана, образ «Я» – це не просто образ, який створює психіка суб'єкта (наприклад, «те, як я сприймаю себе сам»), але також й образ, який делегує суб'єкту суспільство («те, як мене сприймають інші люди»). В ідеалі, вони мають збігатися або, принаймні, корелювати один з одним.

Роль ідентифікації та нарцисизму у структурі «Уявного».

Лакан також наголошує на логічному зв'язку «Уявного» з ідентифікацією. «Я» – це продукт (результат) процесу ідентифікації. Тому ідентифікацію Лакан справедливо розглядає як «операцію, яка конституює людського суб'єкта» (Lacan, 1936b/2006: 76-77).

Лакан визначає ідентифікацію як комплексну «психічну трансформацію, яка відбувається з суб'єктом після прийняття ним образу» (Lacan, 1936b/2006: 76-77). Прийняти образ – означає впізнати себе в ньому, тобто розпізнати образ як фігуру самого себе, усвідомити образ як свій репрезентант.

Оскільки «Я» формується через ототожнення себе із дзеркальним образом, то *ідентифікація є першим необхідним аспектом «Уявного»* (Lacan, 1936b/2006: 77). А оскільки відношення між «Я» та дзеркальним образом у своїй основі нарцисично, то *нарцисизм є другим важливим аспектом «Уявного»*.

Втім, коли Лакан обговорює «різні форми ідентифікації – уявну, нарцисичну, дзеркальну, – то всі три прикметники мають синонімічний характер» (Lacan, 1953–1954/1987: 188). Вони з різних боків висвітлюють генезу або загальну історію становлення «Я».

«Уявне» та цілісність «Я».

Лакан також підкреслює певну аналогію між «Уявним» і «гештальтом». «Такі характеристики, як єдність і цілісність, які властиві гештальту, є одним з фундаментальних орієнтирів у розумінні Уявного Лаканом» («*such characteristics as unity and wholeness that are characteristic of the Gestalt has one of the fundamental references in Lacan's understanding of the Imaginary*») (Lewis, 2008: 151).

Лакан надає особливого значення фактору цілісності у формуванні «Я». Якщо на початку «стадії дзеркала» дитина ще не усвідомлює своєї цілісності як суб'єкта, то наприкінці «стадії дзеркала» вона вже сприймає себе як єдину і цілісну істоту.

Дивлячись на себе в дзеркало, дитина синтезує своє уявлення про себе з тими частинами тіла, якими вона рухає та керує («це – моя рука», «це – моє обличчя»). Співпадіння «внутрішнього світу» (*Innwelt*) із «зовнішнім виглядом» (*Umwelt*) дитини проявляється не тільки в поведінкових, але й в когнітивних реакціях.

Отже, в теорії Лакана «Уявне – це сфера розуміння в кантівському сенсі, де людина сприймає речі як ціле, а не частинами» («*The Imaginary is the realm of comprehension? in Kantian sense, where one takes things in as wholes, rather than piecemeal*») (Lewis, 2008: 200, note 17). Тут найбільш помітним стає когнітивний аспект «Уявного».

«Уявне» як ілюзія.

«Уявне» є надзвичайно складним за своєю природою. З одного боку, воно пов'язане зі свідомістю і контролем, а з іншого боку, «Уявне» має конотацію марення або спокуси. «Уявне – це сфера поверхні, видимості, які, за своєю суттю, є оманливими») («*The Imaginary is a realm of surface, appearance which are inherently deceptive*») (Bowie, 1991: 112).

«Уявне – це "Ілюзія"» («*The Imaginary is a "Fraud"*») (Bowie, 1991: 112). В теорії Лакана «Уявне» відрізняється від «Реального» так само, як, наприклад, в теорії Фройда «Я» відрізняється від «Воно». «Уявне» створює ілюзорне відчуття цілісності, синтезу та автономії «Я», яких насправді немає.

Людське «Я» є вкрай ніжне й тендітне. Воно нестабільне і будь-якої миті може розсипатися. Ця крихкість «внутрішнього світу» інколи спричиняє дитячі психози. Іноді на «стадії дзеркала» відбувається збій

або помилка в утворенні «Уявного» і процес нарцисичної ідентифікації викликає агресію.

«Уявне» є також амбівалентним у дії. З одного боку, «Уявне» служить щитом і екраном, який захищає психіку суб'єкта від «Реального». З іншого боку, «Уявне» задає динаміку суперництва, де суб'єкт критично порівнює себе з оточуючими людьми, розуміючи, що він їм у чомусь програє. Тому виникають агресія, заздрість або ревнощі, які дестабілізують «Я».

Крихкість «Уявного», дестабілізація «Я» та проблема дитячих психозів.

Лакан наголошує, що образ, який дитина бачить в дзеркалі, є відображенням, яке *лише* схоже на неї. Іноді дитина (особливо у пубертаті) буває незадовільна своєю зовнішнім виглядом. Це провокує в дитині агресію, яка може бути спрямована як на себе, так і на інших (друзі – однолітки, особи протилежної статі, дівчата – хлопці).

Крихкість «Уявного» дає про себе знати вже на «стадії дзеркала». З одного боку, «стадія дзеркала» гарантує формування певної цілісності психіки суб'єкта; але, з іншого – передбачає постійне порівняння себе з оточенням («я не такий, як усі»), де сум або відчуження викликає травму, негативний досвід, екзистенційне суперництво.

Отже, царина «Уявного» (та міжособистісний регістр стосунків, за які відповідає «Уявне») характеризується постійним стиранням відмінностей або сплутуванням себе з іншим. Щойно набуте примордіальне (первинне) «Я» в будь-який час може поринути в прірву, бо воно є ще дуже слабким і нестабільним.

«Якщо виникають певні проблеми у формуванні регістру «Уявного», то навіть Едипів комплекс не здатен їх повністю усунути. Наприклад, незавершена процедура формування «Я» закладає підвалини не лише для прихованих чи відкритих форм психозу, а й для важких патологій характеру і психосоматичних розладів» (Рус, 2022: 43).

Список використаних джерел

1. Рус А. (2022) Вступ до структурного психоаналізу. К.: Кому-бук, 2022. 225 с.
2. Bowie M. (1991) Lacan. London: Fontana; Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. 244 p.
3. Lacan J. (1936a/2006) Beyond the «reality principle» (1936a). In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 58–74.
4. Lacan J. (1936b/2006). The Mirror Stage as Formative of the Function as Revealed in Psychoanalytic Experience (1936b). In: *Écrits: The first complete edition in English.* New York: W. W. Norton, 2006. P. 412–441.

5. Lacan J. (1953–1954/1987). The Seminar. Book I. Freud's Papers on Technique (1953–1954). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 315 p.
6. Lewis M. (2008) The Real and the Development of the Imaginary. In: Derrida and Lacan: Another Writing. Edinburg: Edinburg University Press, 2008. P. 148–201.

Б.А. Галайбіда
здобувач третього рівня вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОМП'ЮТЕРНІ НАУКИ»

Емоційний інтелект як одна з навичок soft skills має професійне значення для ІТ-фахівців. Розвиток емоційного інтелекту не тільки посилює психологічну стійкість студентів-майбутніх спеціалістів комп'ютерних наук у невизначених умовах, умовах стресу та конфліктних ситуацій, але формує лідерські якості, навички командної роботи. Здатність керувати власними емоціями, розуміти і враховувати емоції інших людей у міжособистісній взаємодії є м'якими навичками, які підвищують загальну ефективність професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Комп'ютерні науки».

Актуальність дослідження емоційного інтелекту здобувачів ІТ-спеціальностей зумовлена специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності, яка передбачає взаємодію в міждисциплінарних командах, комунікацію із замовниками та колегами, конструктивне реагування на критичні зауваження, подолання стресових ситуацій і адаптацію до змін. Відповідно, здатність усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших людей і регулювати емоційні реакції є одним із чинників ефективної професійної взаємодії майбутніх ІТ-фахівців.

Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту розкрито у працях Д. Ґоулман, Р. Бояціс, Е.Таккі (Ґоулман, 2019), В. Ляпунова, А. Солонська (Ляпунова 2026) J.D. Mayer, D.R. Caruso, P. Salovey, (Mayer, 2003) та ін. J.D. Mayer, D.R. Caruso, P. Salovey розглядають його як систему здібностей, пов'язаних зі сприйняттям емоцій та управлінням ними (Mayer, 2003: 98).

Не зважаючи на значну увагу науковців до вивчення емоційного інтелекту (Августюк, 2022; Бутенко, 2023; Ґоулман, 2019; Кірсанов, 2024; Ляпунова, 2026) та розвитку soft skills (Doroshkevych, 2020; Mayer, 2003; Mohammed, 2024; Snyder, 1974), актуальним залишається питання

добору й обґрунтування діагностичного інструментарію для дослідження емоційного інтелекту здобувачів ІТ-спеціальностей з метою використання результатів діагностики для розроблення індивідуальної траєкторії розвитку soft skills.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до діагностики емоційного інтелекту та обґрунтувати можливості використання відповідного психодіагностичного інструментарію для визначення його рівня в здобувачів ІТ-спеціальностей і розвитку навичок саморегуляції та особистої ефективності.

Для здобувачів спеціальності «Комп'ютерні науки» значущість емоційного інтелекту проявляється в ситуаціях командного розроблення програмного забезпечення, спільного пошуку помилок і рішень, обговорення технічних рішень, розподілу обов'язків і реагування на критику. З метою успішного виконання професійних обов'язків здобувачам доцільно розвивати такі чотири складові емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, соціальна свідомість, керування взаєминами (Ґоулман, 2019: 265). Самосвідомість передбачає емоційну самосвідомість, адекватну самооцінку та впевненість у собі. Самоконтроль включає самоконтроль над емоціями, емоційними виявленнями, відкритість, адаптивність, цілеспрямованість, ініціативність та оптимізм. Соціальна свідомість – це емпатія (співпереживання), забезпечення взаємодії і задоволення клієнта. І, нарешті, керування взаєминами виявляється в умінні надавати допомогу, зацікавити і переконати, сприяти змінам і розвитку інших, надавати конструктивний зворотний зв'язок, ефективно урегульовувати конфліктні ситуації, стимулювати командну роботу і співпрацю. Усі ці характеристики можуть бути основою для визначення показників рівня сформованості емоційного інтелекту.

Для оцінювання рівня емоційного інтелекту вченими запропоновано низку інструментів. Широко застосовується для визначення здатності людини розуміти власні емоції та емоції інших людей, управляти своєю емоційною сферою опитувальник Н. Голла [7]. Тест складається із 30 питань і оцінює емоційний інтелект за п'ятьма базовими шкалами: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Після проходження тесту визначають результат за цими шкалами і дають рекомендації для розвитку кожного аспекту.

У методичних рекомендаціях А.Шевенко подано технології виявлення емоційної стійкості: діагностика перешкод у встановленні емоційних контактів, діагностика міжособистісних стосунків Т. Лірі, діагностика комунікативної толерантності, діагностика емоційних

бар'єрів у міжособистісному спілкуванні, методика виявлення рівня емпатійних тенденцій І.М. Юсупова (Шевенко, 2016: 93-145).

Тест на визначення рівня самоконтролю за М. Снайдером (M. Snyder's self-monitoring scale) (Snyder, 1974) розроблено вченим для оцінювання особистісних характеристик, які мають важливе значення для соціальної адаптації. Шкала дає змогу оцінити схильність респондентів зосереджувати увагу на власних почуттях, емоціях і станах або на почуттях, емоціях і станах співрозмовників під час взаємодії. Вона кількісно оцінює, наскільки людина здатна коригувати власну поведінку з метою впливу на сприйняття її іншими людьми. Самоконтроль передбачає два взаємопов'язані процеси – саморегуляцію та самоспостереження, спрямовані на узгодження власної поведінки із соціальними нормами й очікуваннями. Респонденти з високим рівнем самоконтролю знають, як поводитись у тій чи тій ситуації, управляють своїми емоційними виявленнями. Люди з низьким самоконтролем безпосередні та відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як занадто прямолінійні та нав'язливі. Ці чинники мають особливе значення в умовах командної взаємодії в ІТ-проєктах, коли важливими є мобільність і гнучкість, а члени команди здатні взаємодіяти з колегами і справлятися зі щоденними вимогами.

Емоційно-вольова сфера особистості впливає на комунікативні й організаторські здібності особистості, тому доцільно для виявлення рівня розвитку емоційної регуляції здобувачів використати методику КОС-2. КОС – це абревіатура від комунікативні й організаторські здібності, 2 означає, що це є другий варіант методики. Автором цієї методики є український психолог Борис Федоришин (Шевенко, 2016: 118). В основу методики покладено рефлексивну анкету, відповіді на запитання в якій будуються на самоаналізі досвіду своєї поведінки в тій чи тій ситуації.

Технологія виявлення емпатійних можливостей дає змогу визначити суб'єктивне сприйняття іншої людини. розуміння емоційного стану іншого (когнітивний рівень), співпереживання або співчуття до іншого (афективний рівень), поведінка, що виражається у допомозі (поведінковий рівень). Емпатія, як властивість особистості має бісоціальну природу та піддається цілеспрямованому формуванню та розвитку (Шевенко, 2016: 143).

Після діагностики різних параметрів емоційного інтелекту здобувачі проводять SWOT-аналіз, у результаті якого визначають свої сильні і слабкі сторони (Strengths and Weaknesses), розглядають можливості (Opportunities), зважують загрози (Threats). Щоб перетворити проведений аналіз на конкретний план дій, доцільно

об’єднати ці блоки між собою. Наприклад, використати свої сильні риси для збільшення можливостей (а саме, використати свій високий рівень емпатії для зміцнення довіри у команді), або для зменшення загрози (спираючись на свою самосвідомість, не допустити самовигорання).

Висновок. В умовах командної розробки програмного забезпечення, реалізації спільних проєктів, обміну зворотним зв’язком і розв’язання професійних конфліктів емоційний інтелект набуває особливого значення як компонент комплексу soft skills майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій. Діагностика емоційного інтелекту здобувачів спеціальності «Комп’ютерні науки» є важливим складником професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, оскільки забезпечує виявлення рівня сформованості здатності розпізнавати й розуміти власні емоції та емоції інших людей і дає змогу регулювати свої емоційні стани й ефективно взаємодіяти в професійному середовищі.

Список використаних джерел

1. Августюк М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острiг: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2022. 160 с.
2. Бутенко М. Обґрунтування авторської методики дослідження емоційного інтелекту. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*, 2023, Вип. 102(3), ч. 2, с. 257–270. DOI: 10.32631/v.2023.3.48.
3. Ґоулман Д., Бояціс Р., Таккі Е. Емоційний інтелект лідера /пер. з англ. В.Глінка. К.: Наш формат, 2019. 288 с.
4. Кірсанов І. Можливості та проблеми у вивченні емоційного інтелекту у вищій освіті. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2024, № 3, с. 129–142. DOI: 10.20998/2078-7782.2024.3.10.
5. Ляпунова В., Солонська А. Емоційний інтелект у навчанні та професійному житті здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка,* 2026, Вип. 1(36), с. 53–58. DOI: 10.33842/22195203-2026-36-137-53-58
6. Шевенко А.М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю / Метод. реком. К., 2016. 157 с.
7. Doroshkevych D., Ilyash O. The ınvestigation of emotional ıntelligence level in non-government organization with the use of hall’s test . *The Journal of International Scientific Researches*, 2020, 5(AI), p.6-14.
8. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 2003, 3(1), 97–105. DOI: 10.1037/1528-3542.3.1.97.
9. Mohammed, F. S., Ozdamli, F. A Systematic Literature Review of Soft Skills in Information Technology Education. *Behavioral Sciences*, 2024, 14(10), p. 894. DOI: 10.3390/bs14100894.
10. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974.

Д.В. Гриньова
студентка 4 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Д.І. Куриця**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СПРИЙНЯТИЙ СТРЕС ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

Сьогодні проблема сприйнятого стресу стає однією з найважливіших у психології, оскільки умови роботи та життя постійно змінюються і вимагають від людини швидкої адаптації. Довгий час дослідники намагалися вимірювати навантаження переважно через об'єктивні факти. Вони рахували кількість завдань, оцінювали тривалість робочого дня, фізичні умови чи наявність зовнішніх подразників на робочому місці. Проте реальна психологічна практика щоразу показує, що люди в однаково складних ситуаціях поводяться абсолютно по-різному. Поки один працівник зберігає відносний спокій, орієнтується в ситуації та шукає шляхи вирішення проблеми, інший за тих самих умов швидко втрачає контроль, демонструє тривогу й за кілька місяців виснажується. Справа в тому, що вирішальне значення має не стільки сам факт наявності об'єктивних труднощів, скільки їх внутрішня оцінка самою людиною. Думки людини про ситуацію, її особистий досвід та значення, які вона вкладає в події, впливають на її психологічний стан і ментальне здоров'я значно сильніше, ніж самі обставини довкола.

За своєю суттю сприйнятий стрес відображає те, як сама людина бачить і відчуває свій поточний стан: наскільки її життя та професійна діяльність здаються їй напруженими, непередбачуваними та складними на даному етапі. Головна особливість цього феномену полягає у його постійній, фоновій присутності. Якщо від важкої фізичної праці чи виконання конкретного робочого доручення можна емоційно відпочити ввечері після роботи, то від внутрішнього відчуття перевантаженості дистанціюватися набагато важче. Це фонове відчуття тривоги супроводжує людину повсякчас, створюючи тривалу ілюзію втрати контролю над власним життям і майбутнім. Коли такий стан затягується

на тижні чи місяці, адаптаційні ресурси психики поступово виснажуються, з'являється підвищена дратівливість, псується самопочуття і розвивається стійка емоційна напруга.

В основі виникнення та розвитку сприйнятого стресу лежить те, як людина порівнює загрозу зі своїми власними можливостями. Згідно з когнітивно-трансактною теорією Р. Лазаруса та С. Фолкман, зіткнення зі складною ситуацією завжди запускає двоетапну оцінку. Спочатку людина аналізує саму подію й вирішує, чи становить вона загрозу для її спокою, статусу, добробуту чи самооцінки. Якщо подія сприймається як загроза, одразу вмикається другий етап – людина аналізує власні сили та ресурси. Вона зважує, чи вистачить їй знань, часу, досвіду, внутрішньої енергії та підтримки з боку, щоб впоратися з цим викликом. Сприйнятий стрес виникає саме тоді, коли вимоги здаються надмірними, а власні можливості протистояння – занадто малими. За таких умов навіть дрібні щоденні клопоти починають сприйматися як неподолані перешкоди, оскільки людина підсвідомо налаштовується на власне безсилля (Богатая, 2021).

Цей феномен є неоднорідним за своєю структурою і поєднує дві основні взаємопов’язані сторони. З одного боку, це безпосередньо сприйнятий дистрес – тривожність, роздратування, відчуття безпорадності та переживання того, що проблеми накопичуються як снігова куля й людина не в змозі з ними впоратися. З іншого боку, надзвичайно важливу роль відіграє сприйнята самоефективність. Вона відображає внутрішню віру у власні сили, впевненість у своїй спроможності приймати рішення та тримати важливі аспекти власного життя під контролем навіть у складні періоди.

У працівників сфери «людина-людина» (педагогів, психологів, медиків, фахівців із обслуговування), де інтенсивне спілкування є основним інструментом праці, цей баланс порушується особливо швидко. Втрата відчуття контролю над комунікативною ситуацією сприймається ними не просто як робоча трудність, а як особиста та професійна невдача. Додатково ситуацію ускладнюють характерні когнітивні викривлення, зокрема звичка катастрофізувати події, узагальнювати дрібні помилки та заздалегідь чекати найгіршого розвитку подій у стосунках із людьми (Максименко, 2006). Значну роль у динаміці сприйнятого стресу відіграє й соціальне оточення. Відчуття щирої підтримки та розуміння від колег, керівництва, друзів чи родини підвищує суб'єктивну оцінку власних ресурсів. Завдяки цьому навіть дуже складні завдання починають здаватися цілком виконуваними, адже людина відчуває, що вона не одна. Натомість

опиняючись із проблемами наодинці, людина переживає гостру психологічну ізоляцію. У психології це працює як закономірний накопичувальний ефект, адже відсутність підтримки збільшує вагу проблеми у свідомості в кілька разів, змушуючи людину швидко опускати руки та відмовлятися від пошуку нових рішень.

Те, як саме людина долає цей стан, значною мірою залежить від її характеру та локусу контролю. Люди з зовнішнім локусом контролю, які звикли пояснювати свої невдачі обставинами, випадковістю чи діями інших людей, частіше обирають пасивну поведінку – вони тікають від прийняття рішень, відкладають справи на потім або просто скаржаться. Натомість люди з внутрішнім локусом намагаються діяти конструктивно: вони аналізують ситуацію, шукають додаткову інформацію, планують конкретні кроки та пробують різні варіанти розв'язання проблеми. Якщо ж у людини немає сформованих навичок саморегуляції та збереження емоційного балансу, стан стресу затягується й починає сильно бити по її самооцінці.

Негативні наслідки тривалого сприйнятого стресу поступово охоплюють усі рівні функціонування особистості. На рівні мислення та когнітивних процесів знижується концентрація уваги, погіршується пам'ять, частіше виникають помилки під час виконання звичних завдань і зникає первинна мотивація до праці. На рівні тіла підключаються психосоматичні розлади, порушення сну, хронічна втома та загальне зниження імунітету. У поведінці це проявляється тим, що людина починає свідомо уникати будь-якої додаткової відповідальності, нових проєктів чи активної взаємодії. Найбільш загрозливим аспектом є те, що тривалий високий стрес створює пряме підґрунтя для розвитку синдрому професійного вигорання, при якому людина повністю виснажується емоційно, стає байдужою чи цинічною щодо своєї роботи та знецінює власні успіхи (Севастьянов, 2026).

Отже, для зменшення негативних наслідків сприйнятого стресу недостатньо просто чекати сприятливих умов праці чи зменшення навантаження. Головний напрямок психологічної роботи полягає у розвитку внутрішньої стійкості особистості – її здатності гнучко реагувати на зміни, реалістично оцінювати власні ресурси та вчасно звертатися по підтримку.

Список використаних джерел

1. Богатая О. Психологічні особливості стресів в діяльності управлінців : контекст просоціальної поведінки. *Психологічний часопис*. 2021. Т. 7, № 10. С. 26–34. URL: https://doi.org/10.31108/1.2021.7.10.3.

2. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар’єра працівників освітніх організацій:

гендерні аспекти. 2-ге вид. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.

3. Максименко С.Д. Медична психологія. Київ : «Вид-во Людмила», 2023. 512 с.

4. Севастьянов В.О. Психоемоційні наслідки хронічного стресу для психічного здоров'я дорослого населення: огляд сучасних досліджень. *Likarska sprava*. 2026. № 2. URL: https://doi.org/10.31640/ls-2026-2-20.

5. Федосова Л.О. Клінічна психологія. Київ : «Вид. дім «Персонал», 2013. 248 с.

6. Hampel P., Petermann F. Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of adolescent health*. 2006. Vol. 38, no. 4. P. 409–415. URL: https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014.

І.А. Гуляс
доктор психологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО ВІДНОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЖИТТЄВИХ КРИЗ

Особистісне відновлення в умовах життєвих криз набуває особливої актуальності з огляду на воєнні події, вимушене переміщення, втрати, порушення соціальних зв'язків і нестабільність життєвого середовища. Такі обставини загострюють екзистенційні суперечності, трансформують ціннісні пріоритети та актуалізують потребу у відновленні внутрішньої цілісності, самовизначенні й конструюванні життєвих перспектив.

Життєва криза порушує рівновагу між потребами, цінностями, цілями особистості та вимогами ситуації, супроводжуючись дезорганізацією саморегуляції, загостренням внутрішніх суперечностей і переосмисленням досвіду. Вона зачіпає фундаментальні засади особистісного буття – переконання, ціннісні орієнтації та смисложиттєві уявлення.

Суб'єктивна інтерпретація кризової події залежить від попереднього досвіду, ціннісних пріоритетів і психологічних ресурсів особистості. Відтак психологічне відновлення передбачає реконструкцію смислової картини світу, переосмислення ідентичності та визначення нових перспектив життєздійснення.

C. Park у концепції смислотворення розмежовує глобальні смисли (переконання, цінності, життєві цілі) та ситуативні, що виникають у

процесі інтерпретації подій. Стресовий досвід порушує узгодженість між ними, актуалізуючи смислотворення як механізм переосмислення обставин і відновлення ціннісно-смислової цілісності особистості (Park, 2010 : 257–301).

Аксіопсихологічний підхід розкриває особистісне відновлення крізь призму ціннісної детермінації життєвого шляху, суб'єктного самовизначення та проєктування майбутнього, розглядаючи цінності як системні регулятори особистісного розвитку, життєвих виборів і реалізації індивідуального потенціалу.

І. Гуляс у концепції аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень обґрунтовує інтегральну суб'єктність особистості, її здатність до самовизначення, самоспричинення, самотрансцендування та свідомої організації життя. Аксіопсихологічне проєктування авторка трактує як узгодження ціннісно-цільових орієнтирів із суб'єктно-ресурсними можливостями їх реалізації (Гуляс, 2020 : 70–96).

Кризове відновлення передбачає переосмислення порушеної узгодженості цінностей, життєвих цілей і способів їх реалізації. Втрата звичних опор, недосяжність попередніх намірів і зміна зовнішніх обставин спонукають до перегляду пріоритетів та переорганізації ціннісно-цільової сфери відповідно до нових умов життєдіяльності.

Ціннісне самовизначення в кризі ґрунтується на рефлексивному осмисленні життєвих орієнтирів, розмежуванні ситуативних прагнень і фундаментальних переконань, з'ясуванні незмінних особистісних цінностей. Це відновлює смислову визначеність, створює підґрунтя для рішень і конструювання нової життєвої перспективи.

Збереження фундаментальних цінностей підтримує особистісну неперервність, тоді як незмінність життєвих установок може ускладнювати адаптацію. Тому конструктивне відновлення передбачає збереження смислових орієнтирів і переосмислення цілей відповідно до нових обставин, поєднуючи внутрішню послідовність із ціннісною гнучкістю.

Важливим механізмом особистісного відновлення є також смислова реконструкція кризового досвіду, що охоплює його інтеграцію до індивідуальної життєвої історії, рефлексивне осмислення та визначення особистісного значення пережитого. Йдеться про відновлення здатності осмислювати власне життя, зберігати авторство життєвої історії та визначати подальші життєві наміри.

R. Tedeschi і L. Calhoun розглядають посттравматичне зростання як можливий результат когнітивно-емоційного опрацювання кризи, що

виявляється в переоцінюванні життєвих пріоритетів, поглибленні взаємин, усвідомленні власної сили та трансформації екзистенційних переконань (Tedeschi, & Calhoun, 2004: 1–18). Водночас таке зростання не є обов'язковим наслідком травми та є індивідуальним.

Актуалізація психологічних ресурсів підтримує подолання труднощів, саморегуляцію та реалізацію життєвих намірів. О. Штепа визначає психологічну ресурсність як інтегральну здатність усвідомлювати, використовувати й розвивати власні ресурси, пов'язану з ідентичністю, життєстійкістю, благополуччям і смисложиттєвими орієнтаціями (Штепа, 2018: 380–399).

У кризових умовах актуалізація ресурсів підтримує психологічну активність і залежить від осмислення ситуації, соціальної підтримки та здатності визначати реалістичні напрями дії. Їх наявність сама собою не гарантує подолання труднощів.

Конструктивність відновлення визначається не лише ресурсним потенціалом, а й здатністю особистості усвідомлювати, мобілізувати та використовувати власні можливості для цілеспрямованого життєздійснення.

Суб'єктність – здатність до усвідомленого вибору, ухвалення рішень і відповідальності за них. У кризі її послаблюють безпорадність і втрата контролю, а відновлення передбачає повернення самостійності дій, визначення особистісно значущих цілей і перспектив життєвого поступу.

З аксіопсихологічної позиції суб'єктність розкривається шляхом узгодженості ціннісних орієнтирів, життєвих цілей і способів їх реалізації, що забезпечує внутрішню організованість, саморегуляцію та свідоме конструювання життєвої перспективи.

Самопроєктування є перспективним механізмом особистісного відновлення, що охоплює рефлексивне визначення бажаного майбутнього, конструювання життєвих цілей і способів їх реалізації з урахуванням власних ресурсів та обмежень. Воно передбачає ціннісно-смислове визначення перспективи, усвідомлення суб'єктної позиції та готовність до втілення прийнятих рішень.

В аксіопсихологічній концепції І. Гуляс аксіопсихологічне проєктування життєздійснення особистості ґрунтується на взаємодії ціннісно-цільового випередження бажаних станів і суб'єктно-ресурсного забезпечення їх досягнення (Гуляс, 2020). У контексті кризового відновлення це передбачає узгодження ціннісного

визначення майбутнього, оцінювання власних можливостей і практичної реалізації життєвих намірів.

Отже, особистісне відновлення є динамічним процесом, у якому ціннісно-смислові перетворення реалізуються завдяки суб'єктному та ресурсному потенціалу. Воно передбачає збереження смислової неперервності буття за одночасного перегляду життєвих пріоритетів, цілей і способів їх реалізації відповідно до нових обставин, що не обов'язково означає повернення до попереднього способу життя.

Аксіопсихологічні детермінанти особистісного відновлення охоплюють чотири взаємопов'язані компоненти: *ціннісно-смисловий* – переоцінювання пріоритетів і реконструкція життєвих смислів; *рефлексивно-інтерпретаційний* – осмислення кризового досвіду та його інтеграція в життєву історію; *суб'єктно-ресурсний* – актуалізація ресурсів, відновлення саморегуляції й суб'єктної активності; *проєктувально-діяльнісний* – визначення життєвих цілей і конструювання подальшої траєкторії життєздійснення. Ця структуризація потребує емпіричного обґрунтування, проте дає змогу розглядати особистісне відновлення як узгодження ціннісних орієнтирів, рефлексивного осмислення досвіду, суб'єктної активності та ресурсного потенціалу.

Практичне значення підходу полягає в обґрунтуванні психореабілітаційного супроводу, спрямованого на усвідомлення цінностей, опрацювання кризового досвіду, актуалізацію ресурсів, відновлення суб'єктності та визначення реалістичних життєвих перспектив з урахуванням індивідуального стану, потреб і темпу відновлення.

Водночас особистісне зростання не варто розглядати як обов'язковий наслідок кризи. Пріоритетами психологічної реабілітації залишаються безпека, відновлення функціонування, благополуччя та суб'єктної спроможності особистості з повагою до її автономії й індивідуального осмислення пережитого.

Висновок. Особистісне відновлення в умовах життєвих криз постає як ціннісно-смислова реконструкція життєздійснення, що охоплює переосмислення кризового досвіду, відновлення суб'єктності, актуалізацію ресурсів і самопроєктування майбутнього. Його визначальною умовою є узгодження цінностей, життєвих цілей і можливостей їх реалізації. Аксіопсихологічний підхід створює підґрунтя для концептуалізації ціннісно орієнтованого психореабілітаційного супроводу.

Список використаних джерел

1. Гуляс І.А. Аксіопсихологічне проєктування життєвих досягнень особистості : *монографія.* Київ : Видавництво Людмила, 2020. 448 с.
2. Гуляс І.А. Концепція аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. № 4. С. 70–96. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2020.04.070
3. Штепа О.С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 380–399. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.380-399
4. Park C.L. Making Sense of the Meaning Literature: An Integrative Review of Meaning Making and Its Effects on Adjustment to Stressful Life Events. *Psychological Bulletin*. 2010. Vol. 136, No. 2. P. 257–301. DOI: https://doi.org/10.1037/a0018301
5. Tedeschi R.G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 1. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

О.В. Дармограй
магістранка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Т.Л. Опалюк**
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЕДУКАЦІЯ У СИСТЕМІ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВІЙСЬКОВИХ

У сучасному військовому середовищі спостерігається певна суперечність: професійна підготовка орієнтується на всебічне становлення особистості військовослужбовця у процесі діяльності, однак водночас не забезпечує достатніх можливостей для набуття знань про себе, інших людей, колектив і малі групи. Нині психологічна просвіта недостатньо зосереджена на систематичному долученні військових до культури міжособистісних взаємин. Чинні просвітницькі програми переважно мають пізнавальне спрямування. У процесі їх упровадження простежується невідповідність між теоретичними положеннями та повсякденною практикою. Такі програми не завжди створюють належні передумови для самопізнання, особистісного зростання й самореалізації військовослужбовців. Водночас вивченню

власної особистості як єдності психічних і тілесних проявів приділяється замало уваги. Значна частина навчальних видань, методичних матеріалів із військової психології, а також програм професійного навчання і тренінгів не передбачає комплексного розвитку всіх складників психологічної культури військовослужбовця. Це сприяє збереженню умов, за яких поширюються психологічна необізнаність, недостатній рівень психологічної культури та брак належної культури взаємин у професійному оточенні багатьох військових.

Мета – дослідити особливості становлення психологічної культури військовослужбовців і можливості її розвитку засобами системної психоедукації.

Завдання дослідження: розглянути провідні теоретичні підходи до осмислення феноменів «психологічна культура» та «психологічна просвіта (психоедукація)» у психологічній науці; сформувати комплекс психодіагностичних інструментів і дослідити взаємозв'язок психологічної культури особистості із самосвідомістю військовослужбовців; визначити й теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні передумови та засоби розвитку психологічної культури військових; представити програму розвитку психологічної культури військовослужбовців на основі системи психоедукації.

З метою встановлення взаємозв'язку між сформованістю психологічної культури особистості та специфікою самосвідомості військовослужбовців нами було організовано й реалізовано емпіричне дослідження. До дослідницької вибірки увійшли 47 військовослужбовців вікової категорії 25-45 років.

Результати дослідження. Значення психологічної просвіти (психоедукації) у системі військової професійної діяльності передусім полягає у створенні мотиваційних передумов для формування психологічної культури особистості. Провідними завданнями просвітницької роботи психолога є розвиток об'єктивних уявлень про психологію як наукову дисципліну та прикладну сферу діяльності, ознайомлення з її практичними можливостями. Це сприяє усвідомленню військовослужбовцями необхідності набуття психологічних знань і вдосконалення відповідних умінь.

У сучасному суспільстві поки що недостатньо сформована цілісна й результативна система цілеспрямованого розвитку психологічної культури. Її опанування переважно має стихійний характер і відбувається в процесі спілкування з оточенням та взаємодії з іншими носіями культурного досвіду. Зазначена обставина певною мірою пояснює недостатню сформованість психологічної культури

військовослужбовців. Методологічну основу технології її розвитку повинні становити такі принципи:

а) принцип активності, який передбачає залучення особистості до відповідних дій (пізнавальних, практичних та афективних), необхідних для опанування окремих компонентів психологічної культури;

б) принцип цілісності, що ґрунтується на необхідності узгодженого й одночасного формування всіх структурних складників психологічної культури;

в) принцип урахування та використання індивідуального життєвого психологічного досвіду особистості;

г) принцип опори на первинні структурні одиниці та генетично початкові форми прояву психологічної культури;

д) принцип урахування вікових характеристик та індивідуально-психологічних особливостей людини.

Висновки. У межах проведеного дослідження здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано новий підхід до розв'язання актуальної науково-практичної проблеми розвитку психологічної культури військовослужбовців в умовах воєнного стану засобами психоедукації.

Теоретико-методологічне дослідження зазначеного феномену дало змогу визначити психологічну культуру особистості як складне цілісне психічне утворення, що забезпечує провідну регуляцію поведінки та сприяє досягненню внутрішньої гармонії людини. Обґрунтовано її подвійний характер: з одного боку, психологічна культура виступає специфічним проявом загальної культури особистості, а з іншого – становить необхідну основу для розвитку інших її різновидів (комунікативної, професійної, інформаційної культури).

Розкрито структурну організацію психологічної культури військовослужбовця, яка поєднує когнітивно-смисловий (система знань про психіку в умовах війни, подолання стигми), афективно-ціннісний (емпатія, рефлексія, самоприйняття) та поведінково-регулятивний (навички самодопомоги, копінг-компетентність) компоненти. Встановлено, що за умов воєнного стану зазначене особистісне утворення реалізує надзвичайно важливі адаптаційну, регулятивну та профілактичну функції.

З'ясовано, що визначальною організаційно-змістовою передумовою формування психологічної культури учасників бойових дій виступає системна психоедукація. Вона сприяє перетворенню теоретичних знань про бойовий стрес і психологічну травматизацію на практичні засоби емоційно-вольової саморегуляції, забезпечуючи

перехід від інтуїтивних захисних реакцій до усвідомленого управління індивідуальними психологічними ресурсами.

Розроблено та здійснено практичну апробацію Програми розвитку психологічної культури військовослужбовців, зміст якої передбачає опанування швидких прийомів дихальної й м'язової саморегуляції, технік заземлення, способів надання первинної психологічної допомоги за принципом «рівний-рівному», а також заходів із запобігання професійному вигоранню.

Результати емпіричного дослідження засвідчили підтвердження висунутої гіпотези щодо ефективності цілеспрямованого застосування психоедукаційних технологій як чинника формування психологічної культури. Це відображається у підвищенні рівня стресостійкості військовослужбовців, стабілізації та вдосконаленні особистісної самооцінки, а також помітному покращенні показників їхнього психологічного благополуччя. Запропонована Програма має значну практичну спрямованість і може бути рекомендована для використання психологічними службами Збройних Сил України, реабілітаційними центрами та фахівцями, залученими до системи морально-психологічного забезпечення військовослужбовців.

Н.С. Славіна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.Р. Левицький
здобувач другого (магістерського рівня) вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ ЗСУ

Ефективність психологічного функціонування військовослужбовця значною мірою визначається комплексом особистісних та професійних характеристик. Як зазначають дослідники О. Ярещенко та О. Моргунов, до таких характеристик належать ставлення до виконання службових обов'язків, відповідність індивідуальних особливостей специфічним вимогам військової служби, здатність будувати продуктивні стосунки у колективі, уміння

справлятися зі стресовими викликами та долати проблеми, а також готовність приймати самостійні рішення в умовах ризику, невизначеності та небезпеки.

В свою чергу, Л. Шелег підкреслює, що військовослужбовці в екстремальних умовах часто стикаються з низкою негативних емоцій, таких як стрес, тривога, страх, фрустрація та агресія. Особливе значення в цьому контексті має фактор загрози життю та здоров'ю, який є потужним стресогенним чинником. Відчуття безпеки, як одна з базових потреб людини, відіграє ключову роль у психологічному стані військовослужбовців. Потреба у безпеці, за класифікацією американського психолога А. Маслоу в його теорії ієрархії потреб, є фундаментальною для підтримання емоційної стабільності та мотивації.

Н. Пенькова у своїй роботі звертає увагу на те, що актуальні виклики сучасності змушують переглянути важливість безпеки в ієрархії потреб особистості. Військовослужбовці часто стикаються зі значними емоційними коливаннями, які можуть варіюватися між полярними переживаннями або переходити між різними негативними станами. Такі зміни у психоемоційному фоні суттєво впливають на ефективність виконання службових обов'язків. Дослідниця підкреслює, що деструктивні емоції зазвичай виникають через недостатню підготовленість до роботи в екстремальних умовах, а також через підвищену схильність до негативних реакцій на стресові ситуації.

Водночас, Н. Пенькова детально аналізує особистісні характеристики, які можуть стати причиною неефективної поведінки та розвитку деструктивних психічних станів у військовослужбовців, особливо в умовах підвищеного ризику небезпеки. Серед таких рис виділяються: схильність до тривоги, підвищена сприйнятливість до актуальних загроз, надмірна імпульсивність та роздратування, незадоволення, агресивні та ворожі реакції, почуття вразливості, гостра чутливість до небезпеки, страх, гнів, жорстокість і постійне відчуття неспокою. Дослідниця також акцентує увагу на емоційних аспектах, які сприяють формуванню деструктивних емоційних станів. Серед них такі як: раптові спалахи агресії, схильність до депресивних станів, нестабільність емоцій, дратівливість, сором'язливість і емоційна лабільність. Однозначно, що вказані характеристики значно ускладнюють психологічну стійкість військових у критичних ситуаціях і знижують їх здатність до ефективного виконання обов'язків.

Н. Пенькова зауважує, що одними з найбільш важливих психологічних потреб військовослужбовців є розвиток витримки, здатності контролювати свої емоції та формування ключових якостей, необхідних для виконання завдань у небезпечних умовах. Особливість

цих вимог полягає у високому рівні очікувань щодо особистісних і професійних характеристик, таких як здатність підтримувати емоційну стійкість, ефективно контролювати свій психічний стан та зберігати психологічну надійність у відповідь на вплив стресових ситуацій.

Напрацювання І. Приходько детально аналізує ключові аспекти психологічної підготовки військовослужбовців ЗСУ, яка охоплює декілька важливих напрямків. Перш за все, вона спрямована на формування психологічної готовності до виконання бойових завдань, що включає розвиток професійної мотивації, зацікавленості у службі та сумлінне дотримання норма і вимог. Значна увага приділяється орієнтації на різні аспекти професійної діяльності, зокрема вивченню психології противника. Окремим блоком є вдосконалення вмінь використання методів психологічного впливу у складних і конфліктних ситуаціях, навчання тактичним прийомам і стратегіям вирішення конфліктів. Важливим елементом є формування стресостійкості та здатності контролювати свій емоційний і психічний стан під час роботи в екстремальних умовах. До психологічної підготовки також входить розвиток умінь передбачати потенційні труднощі та точність у виконанні службових завдань. Не менш важливим є формування позитивних рис характеру, таких як відповідальність, витримка, самоконтроль та вміння регулювати своїми емоціями, що включає освоєння технік саморегуляції та навичок для подолання труднощів. Ще одним аспектом підготовки є готовність до психічної напруги, викликаної різноманітними стресовими чинниками. Для цього військовослужбовці проходять тренування з використанням психорегулюючих методів, спрямованих на відновлення працездатності та зниження психічного «перегрузу».

Психологічна підготовка військовослужбовців представляє собою комплексну систему, що об’єднує різноманітні аспекти особистості. Така підготовка здійснюється через конкретні вольові зусилля, що мобілізують як внутрішні, так і зовнішні ресурси для ефективного вирішення професійних задач.

Основні показники розвитку психологічної готовності включають:

- відданість зобов’язанню (незмінна готовність виконувати бойові завдання, незалежно від змін у навколишньому середовищі);
- витривалість і стійкість (здатність витримувати тривале та інтенсивне навантаження);
- співпраця у професійному середовищі (ефективна взаємодія та взаємопідтримка між колегами та керівництвом);
- компетентність у своєму фаху (наявність всіх потрібних знань та умінь для виконання роботи);

- вміння мобілізуватися (охоплює стійкість до труднощів, ефективне управління критичними ситуаціями, відповідальне ставлення до прийняття рішень, активність та ініціативність, незалежність у діях, подолання невпевненості та страху, а також самоконтроль).

Висновок. Якість підготовки психологічної стійкості полягає у врахуванні основних показників, що дозволяє наділити військовослужбовців необхідними знаннями, навичками та вміннями для управління власним емоційним фоном, що в подальшому дозволить якісне виконання службових обов'язків, особливо в умовах екстремальної напруги, з якою вони наразі найчастіше зустрічаються.

Список використаних джерел

1. Варій М.Й. Психологія особистості : *навчальний посібник*. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

2. Волощук В.Г. Психологічні особливості емоційно-вольової сфери військовослужбовців та учасників бойових дій на сході України : кваліф. роб. на здоб. осв. рівня «Магістр», спец. 053 «Психологія». Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. Суми, 2021. 80 с.

3. Довгань Н.О. Допомога в подоланні стресу: психологічна технологія. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки особистості до виконання завдань в особливих умовах : збірник матеріалів науково-практичної конференції (м. Київ, 23листопада 2023 р.).* Київ : НУОУ, 2023. С. 70-76.

Т.О. Янчишина
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Логвіна О.А.**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Сучасне соціально-психологічне середовище України та світу характеризується високим рівнем турбулентності, динамічності та глобальної непередбачуваності. Події останніх років масштабні соціально-економічні трансформації, безпекові загрози, повномасштабна війна та вимушені життєві переміщення кардинально

змінили звичний уклад життя людей. Усі ці чинники призводять до зростання невизначеності життєвих перспектив, дезорієнтації суб'єкта та деструкції суб'єктивної картини майбутнього. В умовах пролонгованого впливу стресогенних факторів виникає гостра потреба в мобілізації внутрішніх психологічних ресурсів, здатних запобігти виснаженню, емоційній дезорганізації та хронічній дезадаптації. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення толерантності до невизначеності як ключової характеристики адаптивного потенціалу особистості.

В умовах тривалої соціальної нестабільності провідною умовою психологічної адаптації стає не прагнення будь-що усунути зовнішню невизначеність або сформувати ілюзію абсолютного контролю, а здатність особистості зберігати конструктивне функціонування, емоційну саморегуляцію та гнучкість поведінки безпосередньо за її наявності. З огляду на це, науковий інтерес становить не лише аналіз толерантності до невизначеності, як автономного особистісного конструкту, а й з'ясування її системної взаємодії з когнітивною гнучкістю метакогнітивним механізмом, що забезпечує операційну сторону перебудови мислення й поведінкових моделей.

У сучасній психологічній науці невизначеність розглядається як багатофакторний феномен, що виникає за відсутності належної, повної чи достовірної інформації про поточну ситуацію або її майбутні наслідки. Для глибокого розуміння даного явища важливо чітко розмежовувати об'єктивну невизначеність ситуації (дефіцит об'єктивних даних, непередбачуваність зовнішніх умов, відсутність однозначних алгоритмів дій) та суб'єктивне переживання невизначеності індивідуальну оцінку ситуації як загрозливої, непідконтрольної або такої, що перевищує наявні ресурси подолання.

Суб'єктивне сприйняття невизначеності тісно пов'язане з когнітивною оцінкою загрози. Згідно з концепцією Р. Карлетона (Carleton, 2016 : 32), страх невідомого є фундаментальним психологічним чинником, що лежить в основі різноманітних тривожних станів та дезадаптивних реагувань. За умов тривалого екстремального стресу сприйняття невизначеності активує когнітивні викривлення (зокрема катастрофізацію), очікування найгіршого сценарію розвитку подій і гостре відчуття втрати суб'єктивного контролю над власною життєдіяльністю. Водночас сама по собі невизначеність об'єктивного середовища є нейтральним фоном. Вона виступає викликом, психологічні наслідки якого від дезадаптації й високої тривожності до

особистісного зростання й резильєнтності залежать від способу когнітивної інтерпретації обставин та внутрішніх ресурсів суб'єкта.

У науковому дискурсі склалися два основні підходи до розгляду толерантності чи інтолерантності до невизначеності. Перший клініко-психологічний підхід розглядає інтолерантність до невизначеності, як трансдіагностичний чинник уразливості, що зумовлює виникнення генералізованого тривожного розладу, депресивних станів та патологічного хвилювання. Другий ресурсний (аксіологічно-адаптаційний) підхід визначає толерантність до невизначеності, як позитивну індивідуально-психологічну характеристику, що виражає готовність особистості конструктивно діяти в умовах суперечливості, нестачі даних та динамічних змін (Sahib et al., 2023: 782).

Як базовий психологічний ресурс толерантність до невизначеності охоплює три основні виміри: 1) прийняття неоднозначності здатність витримувати відсутність чітких або однозначних відповідей без надмірної емоційної дезорганізації; 2) подієву готовність здатність приймати рішення та здійснювати цілеспрямовану діяльність за умов неповної інформації; 3) збереження суб'єктивного відчуття контролю перенесення фокусу з намагання контролювати непідконтрольні зовнішні події на володіння власними внутрішніми станами та поточними точковими діями.

Низька толерантність до невизначеності істотно обмежує адаптаційний потенціал особистості, спричиняючи низку психологічних деструкцій. До них належать: підвищена тривожність та хронічне виснажливе хвилювання, коли нездатність прийняти відсутність гарантованого позитивного результату формує постійне внутрішнє напруження, катастрофізація та когнітивна ригідність як фіксація на найгірших сценаріях і труднощі у зміні застарілих переконань, гіперконтроль та уникнення спроби надмірно контролювати кожну деталь або, навпаки, повне ухилення від прийняття рішень і відповідальності, дисфункціональна емоційна регуляція через пригнічення емоцій та зациклення на негативних думках.

Значущість цих наслідків підтверджена масштабним метааналізом Т. Сахіба та співавторів (Sahib et al., 2023 : 785), охопившим 91 емпіричне дослідження. Результати засвідчили стійкий позитивний зв'язок інтолерантності до невизначеності з неадаптивними стратегіями емоційної регуляції: пригнічення емоцій, румінації та зворотний негативний зв'язок із адаптивними стратегіями такими, як когнітивна переоцінка та прийняття.

Для розкриття центрального предмета дослідження критично важливо чітко розмежувати споріднені, проте нетотожні психологічні

конструкти. Толерантність до невизначеності визначається як здатність сприймати й приймати ситуації, у яких відсутня повна інформація чи однозначний результат, без переживання дезорганізуючого стресу. Когнітивна гнучкість охоплює здатність змінювати способи мислення, інтерпретації та стратегії розв'язання проблем відповідно до вимог змінюваного середовища (Uddin, 2021: 305). Психологічна гнучкість розглядається як здатність залишатися у контакті з теперішнім моментом і власним внутрішнім досвідом та здійснювати дії, що відповідають цінностям особистості (Kashdan & Rottenberg, 2010 : 866). Резильєнтність означає здатність зберігати або швидко відновлювати адаптивне функціонування та психічне здоров'я після впливу тяжких стресових чи травматичних подій (Bonanno, 2004 : 22).

Механізм синергійної взаємодії даних феноменів полягає у тому, що прийняття невизначеності зменшує потребу в єдиній правильній відповіді та знімає афективний блок, після чого когнітивна гнучкість забезпечує генерацію альтернативних рішень та когнітивну переоцінку ситуації, що врешті-решт реалізується у конструктивній адаптивній поведінці. Аналіз праць Л. Уддіна (Uddin, 2021 : 308) та К. Гол і С. Долкоса (Hohl & Dolcos, 2024 : 105553) дає підстави для теоретичного узагальнення: толерантність до невизначеності створює мотиваційно-емоційну готовність приймати неоднозначність обставин, а когнітивна гнучкість надає безпосередній операційний інструментарій для її осмислення та реорганізації поведінки.

В умовах воєнного стану та суспільних потрясінь в Україні невизначеність стала постійним фактором повсякденного життя. Воєнні загрози, вимушені внутрішні й зовнішні переміщення, зміни професійного статусу та руйнування довгострокових планів ставлять перед особистістю завдання виживання й збереження суб’єктності. У цьому контексті адаптація не означає відсутності тривоги, страху або психологічної втоми. Адаптивність полягає у здатності продовжувати конструктивне функціонування попри наявність цих складних переживань (Bonanno, 2004 : 25).

Роль аналізованих ресурсів виявляється у двох напрямах: 1) зниження фрустрації, коли толерантність до невизначеності дає змогу відмовитися від ілюзії повного зовнішнього контролю та очікування повернення до минулої нормальності; 2) перезбирання життєвих стратегій, де когнітивна гнучкість дозволяє оперативно коригувати цілі, знаходити нові сенси, формувати альтернативні сценарії реагування та шукати ресурси в поточних обставинах.

Висновок. Отже, невизначеність є невід'ємною характеристикою сучасного соціального середовища, а її суб'єктивне сприйняття

опосередковується внутрішніми психологічними ресурсами особистості. Толерантність до невизначеності виступає фундаментальним психологічним ресурсом, що зумовлює здатність людини функціонувати в умовах відсутності чітких орієнтирів та перешкоджає розвитку тривожних і депресивних станів. Низький рівень толерантності до невизначеності обмежує адаптаційні можливості особистості через посилення дезадаптивних стратегій емоційної регуляції, прагнення до гіперконтролю та катастрофізацію. Толерантність до невизначеності й когнітивна гнучкість знаходяться у взаємодоповнювальних відносинах, створюючи цілісний психологічний механізм резильєнтності суб'єкта в умовах тривалої соціальної нестабільності.

Список використаних джерел

1. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 20–28. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

2. Carleton R. N. Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*. 2016. Vol. 39. P. 30–43. DOI: https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007

3. Hohl K. E., Dolcos S. Brain-behavior mechanisms of cognitive flexibility in coping with uncertainty and stress. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2024. Vol. 158. Art. 105553. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105553

4. Kashdan T. B., Rottenberg J. Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*. 2010. Vol. 30, No. 7. P. 865–878. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001

5. Sahib T., O'Bryan E. M., McCurdy B. H., Allan N. P. Intolerance of uncertainty and emotion regulation strategies: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*. 2023. Vol. 339. P. 780–792. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.085

6. Uddin L. Q. Cognitive flexibility: Theory, computation, and neural mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*. 2021. Vol. 25, No. 4. P. 303–314. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.01.008

Patrycja Hrycko, MA
University of Rzeszów
Faculty of Pedagogy and Philosophy

YOUTH IDENTITY AND SELF-DEVELOPMENT: PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF SHAPING THE IMAGE OF ONESELF AND ONE'S OWN FUTURE

Abstract: The article concerns the relationship between the process of identity formation in young people and their readiness to undertake work on themselves. It discusses the conception of identity as an outcome of

exploration and commitment making, the distinction between self-education and self-formation, and the significance of images of the future self for developmental motivation. Against the background of research findings on the life goals of Polish youth and on the positive orientation of residents of youth educational centres, the article identifies pedagogical conditions conducive to building a coherent self-image and a vision of the future that is both realistic and full of hope.

Introduction. Questions about who I am and who I can become accompany human beings throughout their lives, but during adolescence they become particularly acute. For the first time, a young person faces the need to determine independently which values they will accept as their own, which educational and career path they will choose, and with whom they will want to build close bonds. The answers they give themselves at this time are not merely a description of who they are, but become a project of who they want to be. For this reason, the problem of youth identity cannot be separated from the problem of self-development, understood as conscious and relatively systematic work on oneself. The aim of this article is to show how these two processes condition each other and which pedagogical circumstances are conducive to young people's shaping of a coherent image of themselves and of their own future.

Identity as a Process of Exploration and Choice. The contemporary understanding of identity development stems largely from James Marcia's conception. As Anna I. Brzezińska and Konrad Piotrowski recall, this process involves two stages. The first consists in actively searching for alternatives and has been termed exploration, while the second consists in making a decision and choosing an idea or area of activity that is important to the individual in view of their needs and life plans, which has been termed commitment making[1]. This model was developed further by Koen Luyckx and colleagues, who distinguished exploration in breadth, exploration in depth, commitment making, identification with commitment and ruminative exploration[2]. The last of these dimensions is of particular significance to the educator. It indicates that searching in itself does not yet constitute development and that it may take the form of persistently circling around the same doubts, which, instead of bringing one closer to a decision, perpetuates uncertainty.

[1]A.I. Brzezińska, K. Piotrowski, *Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, "Polskie Forum Psychologiczne" 2010, vol. 15, no. 1, p. 66.

[2]Ibid., p. 67.

This search takes place against the background of developing self-esteem. Joanna Kata describes it as one of the main regulators of human behaviour, influencing the individual's attitude towards themselves, towards other people and towards the surrounding world, and points out that a positive self-image, shaped within the family, determines the way one relates to others and the ease with which one establishes contact with one's surroundings[3]. For the educator, this means that working on young people's identity is not about hastening their decisions, but about accompanying them in their search so that it leads to mature choices.

Self-Development as Work on Oneself. In the Polish pedagogical tradition, self-development is described primarily through the concepts of self-education and self-formation. In ordering these categories, Bartłomiej Gołek notes that self-education is mainly associated with the acquisition of knowledge, whereas self-formation is concerned with improving character traits and attitudes in line with the goals and values one has embraced[4]. Considering the place of self-formation in school, Marta Filipowicz cites the definition given in the «Catholic Encyclopedia», according to which it is a process of individual development that is conscious and directed by the person themselves[5]. Both perspectives share the conviction that the agent of self-development is the young person themselves, and that the educator's role is to create conditions in which they will want to undertake this work. This distinction makes it possible to see that self-formation presupposes the existence of identity, at least in outline. In order to improve oneself in accordance with one's own values, one must first recognise them and accept them as one's own. Identity and self-development thus remain in a relationship of mutual feedback: self-recognition gives direction to work on oneself, and work on oneself deepens and verifies that self-recognition.

The way in which a young person perceives the reality around them is also of significant importance. Gołek emphasises that a positive image of the world encourages young people to act and to improve themselves, whereas a negative image, associated with perceiving chaos, randomness and a lack of order, may lead to learned helplessness and to abandoning the effort of shaping oneself[6]. For this reason, the author assigns to teachers and

[3]J. Kata, *Poczucie własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, "Nauczyciel i Szkoła" 2018, no. 3(67), pp. 96–97.

[4]B. Gołek, *Samokształcenie i samowychowanie młodzieży jako wyzwanie współczesności*, "Konteksty Pedagogiczne" 2017, no. 1(8), p. 93.

[5]T. Ożóg, *Samowychowanie*, [in:] *Encyklopedia katolicka*, vol. 17, ed. E. Gigilewicz, Lublin 2012, p. 993, cited in: M. Filipowicz, *Samowychowanie w szkole*, "Nauczyciel i Szkoła" 2018, no. 1(65), p. 16.

[6]B. Gołek, *Samokształcenie i samowychowanie młodzieży…*, pp. 96–97.

educators the task of organising educational activities that stimulate young people to independent cognitive and formative activity, that is, to work on themselves[7].

The Image of One's Own Future. Identity does not concern the present alone. A considerable part of it consists of images of the future self, which serve a motivational function. Citing the findings of Anna Brygoła and Anna Batory, Karina Szafrańska notes that young people's creation of new «possible selves», that is, seeing themselves, even in their dreams, in a situation different from the present one, as a respected, successful and happy person, may become a source of images of themselves in the future[8]. In her study of residents of youth educational centres, the same author found their positive orientation to be considerably lower than in the normative sample[9]. This result is a reminder that the capacity to build a positive vision of the future is not evenly distributed and depends to a large extent on environmental experiences, including the experience of institutional care.

Interesting context is provided by the nationwide study conducted by the CBOS Foundation in autumn 2025 on a sample of 1,506 students in the final grades of upper-secondary schools[10]. Young Poles on the threshold of adulthood, like their peers in previous editions of the study, value love and friendship most highly, indicated by 51% of respondents, while second place went to acquiring wealth and achieving a high material status, chosen by 43% of those surveyed[11]. This distribution of responses shows that young people's image of the future is stretched between the need for closeness and the pursuit of material security. The task of education is not to pass judgement on these aspirations, but to help young people become aware of them, put them in order and link them to concrete actions.

Pedagogical Conditions for Self-Development. The analysis shows that the self-development of young people is not a process that occurs spontaneously. Its precondition is a relationship with an adult who does not impose ready-made answers, yet does not leave the young person alone with their questions either. Filipowicz emphasises that the educator and teacher should be, above all, a moral authority for their pupils, one who courageously bears witness through their own life and conveys norms of

[7]Ibid., p. 97.

[8]A. Brygoła, A. Batory, cited in: K. Szafrańska, *Wizja przyszłości a orientacja pozytywna wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, "Roczniki Pedagogiczne" 2019, vol. 11(47), special issue, pp. 463–464.

[9]K. Szafrańska, *Wizja przyszłości a orientacja pozytywna…*, p. 469.

[10]Fundacja CBOS, *Młodzież 2025. Raport z badań ilościowych zrealizowanych przez Fundację CBOS*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Warsaw 2026, p. 6.

[11]Ibid., pp. 14–15.

conduct to the young person not so much by word as by example[12]. In such a relationship, exploration becomes safe, and the commitments young people make can grow out of their own reflection rather than out of pressure from those around them.

The shaping of an image of oneself and of one's own future thus begins with a credible educational relationship, but it does not end there. Equally important are creating opportunities for young people to engage in exploration that culminates in reflection, building the conviction that the world is a place in which effort makes sense, and patiently helping them translate dreams into achievable plans. Particular attention should be paid to young people whose life experiences have weakened their faith in their own future. It is precisely with regard to them that pedagogy has the most to do, because without hope it is difficult to speak of any self-development at all.

References

1. Brzezińska A.I., Piotrowski K., *Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)* [Polish adaptation of the Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)], "Polskie Forum Psychologiczne" 2010, vol. 15, no. 1, pp. 66–84.

2. Filipowicz M., *Samowychowanie w szkole* [Self-formation at school], "Nauczyciel i Szkoła" 2018, no. 1(65), pp. 13–28, https://doi.org/10.14632/NiS.2018.65.13.

3. Fundacja CBOS, *Młodzież 2025. Raport z badań ilościowych zrealizowanych przez Fundację CBOS* [Youth 2025: Report on quantitative research conducted by the CBOS Foundation], Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom [National Centre for Counteracting Addictions], Warsaw 2026, https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2026/06/Mlodziez-2025-raport.pdf.

4. Gołek B., *Samokształcenie i samowychowanie młodzieży jako wyzwanie współczesności* [Self-education and self-formation of young people as a contemporary challenge], "Konteksty Pedagogiczne" 2017, no. 1(8), pp. 91–100, https://doi.org/10.19265/KP.2017.01891.

5. Kata J., *Poczucie własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje* [Self-esteem in adolescents: The theoretical dimension and practical implications], "Nauczyciel i Szkoła" 2018, no. 3(67), pp. 95–104, https://doi.org/10.14632/NiS.2018.67.95.

6. Ożóg T., *Samowychowanie* [Self-formation], [in:] *Encyklopedia katolicka* [Catholic Encyclopedia], vol. 17, ed. E. Gigilewicz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012 (cited in: M. Filipowicz, 2018).

7. Szafrańska K., *Wizja przyszłości a orientacja pozytywna wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych* [Vision of the future and positive orientation among residents of Youth Educational Centres], "Roczniki Pedagogiczne" 2019, vol. 11(47), special issue, pp. 462–475, https://doi.org/10.18290/rped.2019.11s-27.

[12]M. Filipowicz, *Samowychowanie w szkole…*, pp. 23–24.

Ivashkevych Eduard
Doctor of Psychology, Professor,
Professor of the Department of General and Practical Psychology,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne (Ukraine)
Spivak Vitalii
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Social Work,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

SOCIAL INTELLIGENCE AND MENTAL ACTIVITY: COMPAIRING OF DEFINITIONS

Socio-economic development and well-being of any society including Ukraine depend significantly on the specific contributions made by its population toward the advancement of domestic and global industrial and intellectual resources, as well as on the extent to which individual professionals, who are able to realize their personal potential within their respective fields. It is crucial to recognize that the dynamics of socio-economic processes, in Ukraine as elsewhere, necessitate a substantial increase in the quality standards for the professional training of counseling psychologists, particularly within the framework of the Ukrainian higher education system (Mykhalchuk, & Kryshevych, 2019). In our country, the focus of higher education on personal development entails creating the most favorable conditions for revealing and shaping a student's unique individuality, as well as the personal qualities that define them as an active agent in social, professional and intellectual spheres. However, the need to resolve the various contradictions, such as the gap between the ever-growing demand for highly qualified counseling psychologists and the actual level of their current training, is not yet adequately addressed within the content and structure of psychological approaches aimed at enhancing the psycho-acmeological support for the professional development of counseling psychologists (Гончарук, & Онуфрієва, 2018).

We believe that the psyche of higher animals is based on two primary types of reactions: instincts and temporary connections between mental processes or associations. Instincts are innate, species-specific forms of behavior and mental reflections of the surrounding natural environment; they are inherited and have taken shape over millennia of biological and natural

evolution. Conversely, various types of associations, cognitions, metacognitions, metacognitive processes, and frames are acquired throughout one's lifetime. They emerge as an individual adapts to their environment, collectively forming a body of experience that holds personal significance for individuals and contributes to the existence of society as a whole. Associations, in turn, arise from the mental reflection of external connections between various perceived phenomena whether natural or personally significant such as sounds, smells, and the like. In their complex, intricate, and multifaceted forms, instincts and associations constitute the structure of the human psyche and the mental reflection of reality. Together, they form a humanized system is one deeply rooted in the biological foundations of human consciousness and intellectual activity. Thus, human instincts can be considered to include fundamental, generalized instincts, such as the drive for life (or self-preservation), as well as the locomotor, sexual, kinship, and cognitive instincts, among others. It is precisely these latter as the cognitive instincts, that constitute the structure that gives rise to social intelligence in such a way.

According to Modern Psychophysiology, human mental activity is rooted in physiological frameworks as a physio-psychological foundation, composed primarily of unconditioned (innate, species-specific) and conditioned (acquired throughout life) reflexes. The theory of conditioned and unconditioned reflexes, developed and described by various scholars and their numerous followers, elucidates the physiological basis of the individual's mental activity. Consequently, this theory serves as a guide for identifying the necessary approaches to the experimental study of the psyche. Psychology has long hosted various iterations of the concept of the reflexive nature of the psyche as a concept which, in our view, underpins the theory of social intelligence development within the professional practice of counseling psychologists. These variations range from attempts to reduce mental content entirely to reflexes (and their physiological underpinnings) to efforts to assert the relative autonomy and distinctiveness of the mental content of social intelligence, even while operating within a reflex-based paradigm. Nevertheless, all these perspectives essentially acknowledge the reflex as the primary, foundational unit of mental activity, which serves as the basis for the individual's social intelligence. In developing the concept of the reflexive foundations of the psyche in both animals and humans, certain scholars strongly objected to the notion that human mental phenomena could be explained solely through conditioned reflexes. Moreover, scientists believed that the mental activity of both animals and humans ceases to be merely a

collection of conditioned reflexes. Therefore, the reflex or instinctive system of an individual cannot serve as the basis for understanding social intelligence within the structure of the professional activity of counseling psychologists.

In reflex connections of this type, termed "knowledge formation" by scholars (Key-DeLyria, Bodner, & Altmann, 2019) what is reflected are external connections, rather than the causal, essential connections between various things (which form the basis for defining social intelligence within the professional activity of counseling psychologists). Nevertheless, all necessary, essential connections are expressed, explicated, and, as it were, revealed through these external connections; for the biological significance of external phenomena, while perhaps contingent possesses an inherently essential character. A human being is capable of thinking in terms of sensory images rather than concepts, concepts which, in their unity and totality, are able to grasp (and, in essence, amplify) the fundamental aspects of the reality surrounding us. So, in a largely hidden and unconscious form, this knowledge reflects the significant and meaningful aspects, extending beyond mere basic or essential features, such as of the reality that surrounds us and is externally imposed. Thus, the adaptive mode of human existence largely gives rise to a direct knowledge of the phenomena, features, properties, and characteristics of the surrounding reality, while the essential nature of these real phenomena remains entirely concealed.

The essence of every human being's life lies in the actualization of an irrepressible tendency toward self-preservation, which is realized through adaptation and adjustment to the external environment. To actualize this adaptive mode of existence, the content and reflection of the external aspects of reality become highly significant for the development of social intelligence within the professional practice of counseling psychologists. Thus, the human being emerges as a result of the lawful development of an internal contradiction inherent in human life: the living organism's absolute tendency toward self-preservation activates social intelligence, transcending the weak and limited mode of professional practice as a mode characterized merely by the counseling psychologist's adaptation to the environment. Instead, it gives rise to a more effective and powerful mode of professional practice: the transformation of the environment and the active production of one's own existence as a capacity characteristic of the human being as a higher individuality, which every person truly is. Within the professional practice of counseling psychologists, social intelligence generates a unique, individually significant mode of intellectual existence. Consequently, social intelligence within this professional context inevitably gives rise to a fundamentally new

form of human intellectual activity as one in which social intelligence plays the dominant role, possessing the capacity to reflect both the phenomena and the underlying essence of the real, actual world that surrounds us. For counseling psychologists, the infinite world and their own inexhaustible, personally significant human essence become the objects of genuine reflection within the realm of social intelligence. By its very nature, social intelligence is infinite, fluid, and metacognitive. The dignity and greatness of social intelligence lie in the capacity for infinite creativity, the understanding of the world and the transformation of the world.

In designing a diagnostic instrument for social intelligence within the professional activity of counseling psychologists, we drew upon the theoretical model of abilities described in our study. According to this model, social intelligence within the context of counseling psychologists' professional activity, which comprises a set of mental abilities that facilitate the awareness and understanding of one's own feelings, emotions, and thoughts, as well as those of others. We outline below the components of social intelligence within this professional paradigm, based on the ability-based model. This model identifies the following hierarchically organized abilities that constitute social intelligence in the professional activity of counseling psychologists: the perception, expression, awareness, and understanding of one's own feelings, emotions, and thoughts, as well as those of others; the enhancement of social intelligence effectiveness within the professional activity of counseling psychologists through the use of one's own feelings, emotions and thoughts; the understanding of one's own feelings, emotions, and thoughts as well as those of others; the management of one's own feelings, emotions, and thoughts as well as those of others.

This hierarchy is based on the following psychological principle: the ability to recognize and express one's own feelings, emotions, and thoughts serves as the foundation for generating emotions to address specific tasks that take on a procedural nature. These two classes of abilities are: recognizing and expressing one's own feelings, emotions, and thoughts, and utilizing them in problem-solving, which underlie the capacity to understand one's own feelings, emotions, and thoughts. All of the aforementioned capabilities are essential for the internal regulation of one's own emotional states and for effectively interacting with the surrounding environment, such as interactions that lead to the regulation of both one's own feelings, emotions, and thoughts and those of others. In this framework, social intelligence is considered a subsystem of general intelligence.

Literature

1.Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолингвистика. Psycholinguistics.* Переяслав, 2018. Вип. 24(1). С. 97–117. URL: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117.

2.Key-DeLyria S.E., Bodner T., Altmann L.J.P. Rapid Serial Visual Presentation Interacts with Ambiguity During Sentence Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research.* Vol. 48. 2019. P. 665–682. URL: https://doi.org/10.1007/s10936-018-09624-9.

3.Mykhalchuk N., Kryshevych O. The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика.* Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 26(1). С. 265–285. URL: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.

Dr Joanna Leśniak
Uniwersytet Rzeszowski

KOMUNIKACJA ALTERNATYWNA I WSPOMAGAJĄCA (AAC)

Komunikacja jest jednym z podstawowych warunków funkcjonowania człowieka w środowisku społecznym. Umożliwia wyrażanie potrzeb, emocji i oczekiwań, a także nawiązywanie i podtrzymywanie relacji z innymi osobami. Nie wszyscy jednak mogą swobodnie porozumiewać się za pomocą mowy. Szczególne trudności w tym zakresie mogą występować u dzieci ze spektrum autyzmu (ASD), u których ograniczenia komunikacyjne dotyczą zarówno rozwoju mowy, jak i rozumienia komunikatów, inicjowania kontaktów oraz uczestniczenia w interakcjach społecznych. Początki komunikacji alternatywnej i wspomagającej (Alternative and Augmentative Communication – AAC) sięgają lat 50. i 60. XX wieku. Jej głównym założeniem było stworzenie możliwości porozumiewania się osobom z niepełnosprawnościami, które ze względu na występujące trudności nie mogły skutecznie komunikować się za pomocą mowy. W kolejnych dziesięcioleciach, wraz z rozwojem badań naukowych i nowych technologii, metody AAC były udoskonalane i dostosowywane do zróżnicowanych potrzeb użytkowników (Hourcade i in., 2004, s. 235–244).

Zgodnie z definicją American Speech-Language-Hearing Association (1991, s. 10) AAC stanowi zintegrowany system obejmujący symbole, pomoce, strategie i techniki służące usprawnianiu komunikacji. W praktyce stosuje się zarówno proste rozwiązania niewymagające zaawansowanych

technologii (low-tech), takie jak tablice i książki komunikacyjne czy symbole graficzne, jak również bardziej zaawansowane narzędzia (high-tech), w tym urządzenia elektroniczne, aplikacje komunikacyjne oraz systemy wykorzystujące syntezę mowy. Różnorodność tych rozwiązań pozwala dostosować sposób porozumiewania się do indywidualnych możliwości i potrzeb użytkownika.

Bibliografia

1. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (1991). Report: Augmentative and Alternative Communication. ASHA Supplement, 5, 9–12.

2.Hourcade, J., Everhart Pilotte, T., West, E., & Parette, P. (2004). A History of Augmentative and Alternative Communication for Individuals with Severe and Profound Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *19*(4), 235–244.

Janusz Miąso
WPiF UR

PSYCHOLOGIA MEDIÓW – WPŁYW KUMULATYWNY JAKO MOCNE WYZWANIE DLA OSOBOWOŚCI

Mediatyzacja jest aktualnie jednym z najpotężniejszych mechanizmów oddziaływania na osobowość człowieka – na jego wymiar indywidualny i społeczny. Nowe nowe media bo tak już podwójnie bywają określane to potężne wielogodzinne a nawet permanentne zanurzenie człowieka w wirtualność (zob. Postman, Technopol, 1995). Konsekwencje tego to blaski i cienie, mamy ogromne możliwości rozwoju, komunikacji a równocześnie rodzi się potężne niebezpieczeństwo realnej samotności w wirtualnym świecie (zob. Franciszek 2020)

Wśród rodzajów przekazów medialnych standardowo wymieniamy następujące jako podstawowe rodzaje wpływów mediów na osobowość:

- bezpośredni
- kumulatywny
- podświadomy

W niniejszym artykule pragnąłbym jednak zwrócić uwagę na wpływ kumulatywny, który można by także określić jako takie spokojne permanentne zanurzanie się człowieka w cyberrzeczywistość.

Wpływ kumulatywny: (*nie siłą..., ale częstością padania kropla drąży skałę…*)

- jest zasadniczo niedostrzegalny, zwłaszcza w poszczególnych fazach;

- następuje mechanizm drążenia, etap przygotowuje następny etap;
- ślad w psychice zaczyna być widoczny dopiero po dłuższym czasie – spotęgowany, zaskakujący jednostkę i otoczenie… np. nagłe wybuchy agresji lub apatia, depresja (dziś coraz częstsza). (zob. Lepa, 2000, s. 132).

Bardzo często dziś właśnie wpływ – oddziaływanie kumulatywne jest pewnym niebezpiecznym trendem, gdy ogromna ilość ludzi praktycznie krok po kroku przesuwa się niezauważalnie w cyberrzeczywistość, aż tu nagle totalna jednak realna samotność i coraz częściej dramat człowieka.

Yatsiuryk Alla
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Psychology,
International Economic and Humanitarian University
named after Academician Stepan Demianchuk,
Rivne (Ukraine)
Slavina Nataliia
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

THE WAYS OF STUDYING THE PSYCHOLOGY OF CREATIVITY

We, emphasizing significant contribution to the study of Psychology of creative thinking, introduce our own interpretations, which are specifically regarding:

– the definition of creativity as a source of the person's development (we argue that this concept requires further specification; we also suggest that particular attention should be paid to the functional development of the personality and to the emergence of individual (we mean mental and cognitive) formations that are arisen within a subject's activity as they solve a cognitive task);

– the characterization of the reasons for the heterogeneity of outcomes in human object-oriented activity and, in this context, the development of the subject's creative thinking.

In our researches (Kurytsia, & Yatsiuryk, 2026), the results of human creative activity were determined, firstly and foremost, by the subject's

conscious and unconscious reflection of the specific features of the objects or items under study. We expand upon this determinant by incorporating a synthesis of knowledge and affective states of the individual engaged into the process of object-oriented activity. In this context, it should be noted that we, while investigating the cognitive sphere of the personality, also examine the affective components of the individual's consciousness. Thus, we address a fundamental issue in the Psychology of creativity, such as the relationships between affect and intellect as determinants of the subject's creative consciousness.

Thus, *creativity* is, by its very nature, a systemic scientific category. In our psychological researches, the analysis of this problem employs a Systemic Approach specifically, so-called «three-aspect principle», which encompasses, for instance, the subject-matter, social and personal dimensions. While investigating the problem of scientific discovery, we'd like to emphasize an Interdisciplinary Approach to the phenomenon of creativity. For his part, we underscore the conceptual nature of this notion. We think, that the very problem of scientific discovery is clearly presented in scientific literature (Гончарук, & Онуфрієва, 2018) as a complex one. The resolution of this problem requires the involvement of a corresponding set of sciences, each of which examines different facets of scientific discovery. Moreover, the development of any given science is governed by qualitatively distinct patterns.

We, having analyzed various approaches and definitions of creativity, identified the following types of such definitions of creativity in the paradigm of Ethnocultural Psychology and Management and Business Psychology:

1) *definitions based on novelty as a criterion of creativity*. We point out that producing something new is actually included in almost all definitions. However, different authors approach novelty itself differently. Thus, it does not matter whether society recognizes an idea as new; it is important that it be new for the creator himself/herself. Also, on the contrary, we believe that novelty should be reflected in terms of culture, that is, recognized by contemporaries;

2) *definitions in which creativity is opposed to conformity*. These definitions include the formulations, which, contrasting creativity with conformity, emphasize the introduction of originality, a new perspective on the problem. We believe that a creative person is free from both conformism and non-conformism;

3) *definitions that contain the characteristics of the creative process itself*. Thus, we emphasize the importance of a person's ability to think by

analogy for the development of a subject's creative thinking. We consider creative thinking as a process of seeing or creating relationships both at the conscious and unconscious levels. We identify four stages of the creative process: preparation, incubation, enlightenment, revision. We also lean towards this approach. We indicate that in fact the «Wallace process» is the basis of any existing method of systematically teaching a subject creative thinking;

4) *an approach from the position of recognizing the extraordinary role of mental abilities*. We define the ability to be creative in terms of the development of mental abilities, which, in turn, provide a person's creative achievements. According to our empirical data, creative thinking includes divergent production, that is the generation of new, original, unusual, innovative information based on information that is already well- known to a person. Divergent thinking is characterized by fluency, flexibility, originality and elaboration. However, creative thinking is not entirely reduced to divergent thinking; it also involves the subject's sensitivity to the feeling of the problem and the ability to reformulate it and, thus, to find a creative solution;

5) *an approach based on the definition of levels of creativity*. We introduce into scientific circulation the concept of the following levels of creativity:

a) expressive creativity. It is in particular spontaneous drawing of children;

b) productive creativity. It is scientific and artistic products that are created in the conditions of free play;

c) inventive (research) creativity, when ingenuity is manifested not only in creative products, but also in the creative act itself, in particular the methods and techniques used by a person;

d) innovative creativity. It is improvement through modification;

e) generative creativity. It is formulation of a completely new principle or assumption for a given subject, around which new directions and schools may arise.

To study the level of the development of creativity of future psychologists we organized the empirical research. It lasted during 2025. In this research there were participated 42 students, who are future psychologists, of the 2nd and the 3d courses of Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities in Rivne.

To examine the individual psychological characteristics of students, and specifically the creative traits of their personalities, the following

assessment methods were selected. We used Methodology «Assessment of Personality Orientation» was assessed using a technique developed by Czech psychologists V. Smékal and M. Kučera (Методика «Вивчення спрямованості особистості» В.Смекала і М.Кучера, 2024). This method is based on a questionnaire by B. Bass, which the authors adapted for students. The Smékal-Kučera method relies on the subject's verbal responses to hypothetical situations involving different types of activity or the participation of others. The subject's responses depend on the types of gratification and rewards they prefer. Although the subject may perceive that this Methodology provides the researchers with general information about them personally, the assessment actually serves to examine the fundamental characteristics of the individual's life stance.

The purpose of this research is to determine an individual's orientation: personal (focused on oneself), task-oriented (focused on solving a problem) or collective (focused on interaction). It should be noted that these three types of orientation do not exist in complete isolation or independence; rather, they are interconnected. Therefore, when interpreting the diagnostic results, it is more appropriate to speak of a dominant orientation rather than a single, exclusive one. For each item in the questionnaire the respondent is presented with three options, labeled A, B and C. The respondent must select the option that in a better way reflects their own point of view and record the corresponding letter in the column labeled «Most» (or «Most preferred»), aligned with the question number. Subsequently, the respondent must select the option that is least acceptable to them, placing the corresponding letter in the column labeled "Least" (or «Least preferred»), again aligned with the question number.

Creative lessons were organized by teachers of different subjects, while the experimenter and psychologists served as observers and experts. This experimental model was shaped by the influence of specific external factors we identified: the creation of a creative environment featuring a significant student as a role model, engagement in quasi-interaction in the process of communication with cultural and artistic achievements, and the establishment of psychological comfort within the group, among others. In structuring the interaction between a teacher and a student, we took into account the fact that, for a school-aged child, the teacher functions as a psychologically significant student. In this context we emphasized the necessity and importance of «role models». We identified these examples as one of the most effective means of fostering creativity of students. We think, that creative abilities are developed not when teachers or parents tell their children that they need to develop them,

but when teachers or parents demonstrate exactly how it should be done. During these creative sessions, the educators, by modeling their own creative behavior, has the aim to inspire students to think independently and creatively.

Based on the theoretical analysis of psychological literature regarding the issue of creativity, we have identified ***criteria that stimulate the development of creativity of future psychologists in the process of their communication***:

1. Creation of free, emotionally comfortable atmosphere within the group.

2. Establishment of the emotional connection with other students, and the perception of each student as an individual, a person, who is capable of self-expression.

3. Demonstration of creative activity by an adult (a teacher), who is significant to the student.

4. Establishment of creative interactions with children (encouraging them to develop their own creativity, and formulating new ideas to stimulate the students' creative activity).

5. Creation of opportunities for students to independently choose a specific type of creative task, as well as the form and the content of a creative product.

6. Consideration of the students' willingness to undertake a creative task, with the absence of psychological pressure or sanctions for failing to complete it.

7. Absence of time limits during the execution of creative activities.

Literature

1.Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика.* Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 24(1). С. 97–117. URL: https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/281 https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117

2.Методика «Вивчення спрямованості особистості» В.Смекала і М.Кучера. 2024. URL: https://vseosvita.ua/blogs/perelik-diahnostychnykh-metodyk-dozvolenykh-dlia-vykorystannia-unmtstsppsr-v-zakladakh-osvity-112930.html

3.Kurytsia D., Yatsiuryk A. Ethnocultural Psychology and Management and Business Psychology as New Areas of Research of Individual Creativity. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2026. Вип. 67. С. 224–243. DOI (article): https://doi.org/10.32626/2227-6246.2026-67.224-243

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.В. Смолінська
магістрантка спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Професійна самореалізація особистості є складним і багатовимірним процесом розкриття та практичного втілення індивідуального потенціалу в обраній сфері діяльності. Вона передбачає не лише досягнення професійних результатів, а й усвідомлення власних можливостей, визначення життєвих і кар'єрних цілей, здатність до саморозвитку та конструктивної взаємодії з професійним оточенням. За умов динамічних змін ринку праці, високої інтенсивності комунікації та зростання емоційних навантажень особливого значення набуває емоційний інтелект як психологічний ресурс, що сприяє адаптації, професійній ефективності й особистісному зростанню.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі емоційного інтелекту як одного з психологічних чинників професійної самореалізації особистості, розкритті його структурних компонентів та визначенні значення емоційної компетентності для професійного становлення, міжособистісної взаємодії й досягнення суб'єктивно значущих професійних цілей.

Поняття емоційного інтелекту посідає важливе місце в сучасній психології особистості та організаційній психології. П. Саловей та Дж. Мейєр визначали його як сукупність здібностей до розпізнавання, розуміння та регуляції емоцій, а також використання емоційної інформації для організації мислення й діяльності. У цьому підході емоційний інтелект доповнює раціональне мислення, допомагаючи враховувати емоційні сигнали під час прийняття рішень і взаємодії з іншими людьми (Salovey, & Mayer, 1990).

У подальших дослідженнях сформувалися різні підходи до пояснення структури емоційного інтелекту. У моделі здібностей акцент робиться на здатності сприймати емоції, використовувати їх для підтримки мислення, розуміти складні емоційні стани та регулювати емоції. Змішані моделі, зокрема підхід Д. Ґоулмана, охоплюють ширше коло особистісних і соціальних компетентностей: емоційну самосвідомість, самоконтроль, мотивацію, емпатію та соціальні навички. Відмінності між моделями важливо враховувати під час теоретичного аналізу й добору психодіагностичного інструментарію, оскільки різні методики можуть вимірювати неоднакові аспекти емоційного інтелекту.

У структурі емоційного інтелекту доцільно виокремити усвідомлення власних емоцій, їх розуміння та регуляцію, емпатію і здатність конструктивно взаємодіяти з оточенням. С. Забаровська пов’язує емоційну компетентність з емоційним інтелектом і розглядає її як набуте утворення, що формується під впливом соціокультурного середовища. До її складників дослідниця відносить рефлексію, саморегуляцію, емпатію та регуляцію взаємин. Такий підхід дає змогу розглядати емоційний інтелект як основу практичних умінь, необхідних для професійної діяльності (Забаровська, 2024).

Професійна самореалізація передбачає усвідомлення власних здібностей та інтересів, постановку професійних цілей, відповідальність за вибір і готовність до постійного розвитку. Емоційний інтелект виконує в цьому процесі ресурсну функцію: допомагає розуміти власні переживання, підтримувати мотивацію, конструктивно реагувати на труднощі та використовувати зворотний зв’язок для вдосконалення діяльності. В. Зарицька, аналізуючи емоційний інтелект у структурі професійної діяльності психолога, наголошує на його значенні для професійної готовності, емоційної стійкості та збереження працездатності за умов навантаження (Зарицька, 2023).

Одним із важливих компонентів емоційного інтелекту є емоційна самосвідомість, тобто здатність розпізнавати власні емоції, розуміти причини їх виникнення та усвідомлювати їхній вплив на поведінку. У професійній діяльності ця здатність сприяє адекватному оцінюванню власного стану, визначенню джерел напруження та усвідомленому вибору способів реагування. Фахівець, який розуміє власні емоційні реакції, має більше можливостей відокремлювати ситуативне переживання від об’єктивної оцінки професійного завдання, що

позитивно позначається на якості рішень і відповідальності за їх наслідки.

Емоційна самосвідомість забезпечує розпізнавання власних емоцій, розуміння причин їх виникнення та усвідомлення впливу на поведінку. У професійній діяльності це дає змогу своєчасно помічати напруження, відокремлювати ситуативні переживання від оцінювання робочих завдань і свідомо обирати спосіб реагування. Саморегуляція передбачає керування інтенсивністю та формою вираження емоцій, збереження психологічної рівноваги й адаптацію до стресових обставин. Вона зменшує ризик імпульсивних рішень, допомагає попереджувати конфлікти та підтримувати продуктивність.

Не менш важливими компонентами є емпатія та управління взаєминами. Емпатія дає змогу розуміти емоційні стани й потреби інших людей, сприяє встановленню довіри, командній роботі та конструктивному розв'язанню суперечностей. Управління взаєминами охоплює комунікативну гнучкість, уміння співпрацювати, надавати й приймати зворотний зв'язок та дотримуватися професійних меж. Поєднання цих умінь забезпечує перехід від індивідуальної емоційної компетентності до ефективної взаємодії в професійному середовищі.

Т. Чернявська розглядає емоційну компетентність як важливу складову професійної успішності. Її розвиток пов'язаний із підвищенням ефективності діяльності, підтриманням психологічного благополуччя та запобіганням надмірному психоемоційному навантаженню. Це дає підстави трактувати емоційний інтелект як ресурс професійної адаптації та збереження особистісного потенціалу (Чернявська, 2022).

Безпосередній зв'язок емоційного інтелекту із самореалізацією молоді аналізують О. Хуртенко та О. Кобець. Науковці досліджують взаємозв'язки емоційного інтелекту, особистісних характеристик і різних проявів самореалізації, звертаючи увагу на значення розуміння емоцій у цьому процесі. Їхній підхід підкреслює, що емоційний інтелект може підтримувати адаптацію особистості на різних етапах професійного становлення (Хуртенко, & Кобець, 2024).

Дослідження емоційного інтелекту в контексті професійної самореалізації потребує комплексного методичного підходу. Доцільно поєднувати валідні психодіагностичні методики оцінювання емоційного інтелекту з інструментами вивчення професійної мотивації, самоефективності, кар'єрної адаптивності, задоволеності професійною діяльністю та психологічного благополуччя. Додаткову інформацію можуть забезпечити напівструктуроване інтерв'ю, аналіз професійних

ситуацій та самооцінювання особистісних ресурсів. Важливо враховувати, що результати самоописових опитувальників залежать від самосприйняття респондента

Водночас професійна самореалізація не зводиться до рівня емоційного інтелекту. На неї також впливають професійні знання й уміння, мотивація досягнення, ціннісні орієнтації, самоефективність, умови праці та можливості розвитку. Тому емоційний інтелект слід розглядати як один із чинників складної системи, який допомагає ефективніше використовувати професійні компетентності, але не замінює їх.

Практичний розвиток емоційного інтелекту може відбуватися через вправи на розпізнавання й диференціацію емоцій, рефлексію, тренування саморегуляції, емпатійне слухання та конструктивний зворотний зв'язок. У професійній підготовці доцільно поєднувати такі форми роботи з аналізом складних комунікативних ситуацій і розвитком навичок розв'язання конфліктів. Оцінювання результативності програм має враховувати не лише самооцінку емоційних умінь, а й показники професійної мотивації, адаптивності та психологічного благополуччя.

Висновок. Емоційний інтелект є важливим психологічним ресурсом професійної самореалізації, оскільки підтримує емоційну самосвідомість, саморегуляцію, емпатію та продуктивну міжособистісну взаємодію. Його значення виявляється у здатності адаптуватися до професійних викликів, зберігати мотивацію й конструктивно долати труднощі. Водночас його вплив реалізується у взаємодії з професійними компетентностями, особистісними характеристиками та соціально-організаційними умовами. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення цього взаємозв'язку в представників різних професійних груп.

Список використаних джерел

1. Забаровська С.М. Сутність поняття та основні компоненти емоційної компетентності особистості. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Психологія. 2024. С 50–55.

2. Зарицька В.В. Емоційний інтелект у структурі професійної діяльності психолога. *Journal of Psychology Research*. 2023. Т. 29, № 12. С. 12–18.

3. Хуртенко О., Кобець О. Психологічні особливості емоційного інтелекту різних категорій молоді як чинника їхньої соціальної самореалізації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. № 1(77). С. 173–180.

4. Чернявська Т.П. Емоційна компетентність як основа професійної успішності. *Психологія та соціальна робота*. 2022. С 131–138.

5. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality.* 1990. Vol. 9, no. 3. P. 185–211.

Onufriieva Liana
Dr. in Psychology, Professor,
Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

PSYCHOLOGICAL STRESS RESILIENCE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The relevance of researching professional development lies in analyzing the continuous, multifaceted, and complex process of shaping a specialist's professional identity based on their unique individual psychological characteristics. In modern psychology, this developmental trajectory is viewed not merely as the accumulation of occupational knowledge, but as a profound structural transformation of the personality. This process fosters core psychological qualities and competencies essential for successful task execution, stable professional identity formation, adaptive coping behavior, and long-term job satisfaction. Currently, student mastery of professional knowledge, alongside holistic personality development, ethical education, and psychological resilience, remains a cornerstone of contemporary scientific inquiry. Consequently, comprehensive, high-quality training aimed at fostering professional excellence and emotional maturity has become a leading objective in higher education systems. The ultimate quality and efficacy of this preparation heavily rely on students' intrinsic professional orientation, their psychological readiness for occupational challenges, and their proactive alignment with modern, rapidly changing occupational demands.

The purpose of the research is to explore the development of emotional competence in future specialists as a catalyst for their professional growth, personal improvement, adaptive capacity enhancement, prevention of occupational burnout, and harmonious social integration.

Contemporary higher education places significant emphasis on the systematic cultivation of a student's subjective and social competence. This involves enhancing their capacity to autonomously engage in complex, integrated professional activities while simultaneously achieving a high level of personal and intellectual development. This developmental advancement depends heavily on stable individual psychological traits, cognitive styles, and personal agency. These attributes are actively and progressively

cultivated through structured student research initiatives, teaching assistantships, peer-mentoring, and immersive practical internships.

The psychological transition from institutional training to actual professional practice is primarily driven by the gradual, qualitative transformation of academic and educational motives into intrinsic professional ones. This motivational shift is fundamentally supported by a complex set of psychological and pedagogical conditions that systematically integrate educational, scientific, and practical activities. Consequently, this multi-tiered approach operationalizes the classic paradigm of combining theoretical knowledge with clinical or empirical practice (Onufriieva, 2017; Onufriieva, 2020).

In recent decades, the phenomena of professional stress and occupational burnout syndrome have garnered substantial scholarly attention within organizational and counseling psychology. In this context, stress is conceptualized as an intense, multi-level state of the organism, functioning as a non-specific psychophysiological response to an overwhelming stressor or demanding environmental claims. The complex symptoms of occupational burnout syndrome are traditionally classified into three interconnected dimensions: psychophysiological, socio-psychological, and behavioral.

According to dynamic models, burnout progresses through three distinct, sequential phases: the phase of acute emotional stress (tension), the phase of resistance (defense mechanisms), and the final phase of psychological exhaustion. The developmental genesis of burnout is highly individualized, strictly dictated by specific variations in the individual's emotional-motivational sphere, personal coping resources, and unique organizational work conditions. Comprehensive empirical studies indicate that burnout is etiologically triggered by a symbiotic interaction between individual-personal risks and systemic organizational factors.

Furthermore, the specific personal characteristics of socionomic specialists (those operating in «human-to-human» professional systems) heavily influence both the clinical severity and behavioral manifestations of burnout. The most prominent psychological determinants of high burnout vulnerability are systematically diagnosed in individuals predisposed to high situational anxiety, emotional sensitivity, and introverted personality traits. Conversely, the lowest rates of burnout expression are characteristically observed in individuals disposed to behavioral spontaneity and cognitive rigidity, which may paradoxically shield them from emotional over-identification (Onufriieva, 2025).

Notably, young and less experienced professionals constitute the primary risk group, a trend that persists regardless of gender demographics. This high prevalence of burnout among younger socionomic workers is primarily attributed to an initial lack of professional competence, role ambiguity, and underdeveloped emotional regulation. In contrast, seasoned, adult specialists gradually discover effective ways to adapt to the objective strains of the profession, clearly define long-term occupational goals, and construct highly adequate, protective mechanisms for professional self-preservation and psychological defense (Onufriieva, 2017; Onufriieva, 2020).

Our ongoing research firmly demonstrates that emotional competence entails the holistic, progressive development of an individual's entire emotional-volitional sphere. Structurally, it comprises a sophisticated framework of theoretical knowledge, interactive abilities, and practical skills that enable modern professionals to act adaptively and efficiently by cognitively processing multi-modal emotional data. This competence significantly enriches the subjective experience of the personality, facilitates rapid, objective situational analysis in high-stress environments, and serves as a fundamental prerequisite for human success across all life domains.

Furthermore, emotional competence directly reflects the overall emotional maturity of a personality by harmoniously integrating the intellectual, cognitive, and self-regulatory components of the human psyche. Establishing targeted programs for the development of emotional competence in future specialists within socionomic professions directly enhances their adaptive capabilities, mitigates early occupational burnout risks, and fosters sustainable career achievements (Onufriieva, 2017).

Consequently, the structural formation of professional self-consciousness requires future specialists to actively engage in the deep self-cognition of their own professional and personal attributes. This reflexive process involves analyzing current occupational requirements, constructing a clear, coherent cognitive image of their future professional role, and thoroughly recognizing the applied, pragmatic value of vocational and psychological knowledge for their future career trajectory.

Conclusions. The compelling need to identify, operationalize, and validate the specific factors and psychological conditions that ensure the effective influence of psychological training on future graduates is critical for authentic professional identity realization. In the modern scientific and academic environment, scholars view the formation of a graduate's personality as a longitudinal, non-linear process.

This developmental path can be significantly optimized by strategically combining innovative psychological and pedagogical interventions with active learning methods (such as psychological training, case studies, and simulations), active research engagement, and proactive social work participation. Ultimately, implementing these integrated academic strategies will make it possible to overcome existing structural gaps in the psychological preparation of future socionomic specialists and ensure the full realization of their professional potential.

Literature

1. Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір : *монографія*. Київ : Видавець Бихун В.Ю., 2020. 320 с. ISBN 978-617-7699-08-7 URI: http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10018

2. Onufriieva L.A. Professional stress and emotional competence in the formation of a professional's personality. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. Випуск 24. 896 с./ С. 619–622. URL: https://science.kpnu.edu.ua/naukovi-pratsi-vykladachiv/

3. Onufriieva L.A. The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect : *Monograph.* BonusLiber: Rzeszów, 2017. 194 s. ISBN 978-83-65441-83-6

Dr Anna Śniegulska
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski

UZALEŻNIENIA WŚRÓD MŁODZIEŻY JAKO PROBLEM WSPÓŁCZESNOŚCI

Okres dorastania to szczególny etap w życiu człowieka, związany z intensywnymi przemianami w sferze fizycznej, poznawczej, emocjonalnej, społecznej i duchowej. Jest to czas kształtowania postaw, przekonań, poszukiwania własnej tożsamości, niezależności oraz akceptacji ze strony rówieśników. Nie jest to łatwy okres w życiu, gdyż dorastająca młoda osoba często musi mierzyć się wtedy z presją otoczenia, szczególnie ze strony rodziców i nauczycieli, a także trudnościami w relacjach interpersonalnych, stresem i niepewnością dotyczącą przyszłości. W takich okolicznościach młodzież staje się bardziej podatna na zachowania ryzykowne, w tym rozwój różnego rodzaju uzależnień. Niestety, w tej w tej grupie wiekowej problem ten narasta, stając się coraz istotniejszym zagadnieniem społecznym i wychowawczym. Uzależnienia dotyczą przy tym nie tylko substancji psychoaktywnych, takich jak alkohol, nikotyna czy narkotyki, ale również uzależnień behawioralnych, związanych między innymi z korzystaniem z internetu, mediów społecznościowych czy gier komputerowych. Badania zrealizowane wśród młodzieży i młodych dorosłych wykazały, iż popularna jest marihuana, alkohol, połączenie obu tych substancji, a także dopalacze i leki uspokajające i nasenne [Brosz 2024]. Ponadto obniża się wiek inicjacji alkoholowej i co szczególnie niepokojące, młodzież sięga po mefedron.

Uzależnienie, to swoista granica, której przekroczenie «oznacza zniewolenie od przyjemności» [Kulak-Bejda, Waszkiewicz 2021:9]. Zaczyna się więc od doświadczania przyjemnych i satysfakcjonujących stanów rzeczy, do których stopniowo dołączają się kolejne objawy, takie jak:

- pragnienie bądź poczucie przymusu realizacji działania lub spożycia danej substancji,
- upośledzenie kontroli nad zachowaniem związanym z uzależnieniem,
- negatywne konsekwencje społeczne,

- zaniechanie innych przyjemności,
- poświęcanie znacznej ilości czasu na podejmowanie działań związanych z uzależnieniem,
- dyskomfort związany z zaniechaniem zachowań; zespół abstynencyjny [https://enel.pl/enelzdrowie/zdrowie-psychiczne/co-to-jest-uzaleznienie].

Uzależnienie bardzo negatywnie wpływa na rozwój człowieka, jego zdrowie, osiągnięcia edukacyjne, relacje rodzinne i rówieśnicze. Młody człowiek traci ochotę i motywację do podejmowania działań sprzyjających rozwojowi, a zainteresowania zaczyna zawężać do środków i działań związanych z uzależnieniem. Uporczywie zaczyna szukać substancji, którą chce zażyć lub dąży do podjęcia czynności, jak to ma miejsce w uzależnieniach behawioralnych [Flores 2026:53]

Ze względu na liczne i często długofalowe konsekwencje uzależnień, zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jak i jej funkcjonowania społecznego, niezwykle istotne jest podejmowanie szeroko zakrojonych działań profilaktycznych. Profilaktyka powinna mieć charakter systematyczny, a jej głównym celem winno być zapobieganie uzależnieniom, ograniczanie czynników ryzyka i wzmacnianie czynników chroniących młodych ludzi. Ważne są w tym zakresie takie kierunki działań jak:

- przekazywanie wiedzy o uzależnieniach i substancjach uzależniających,
- uświadamianie młodym ludziom zagrożeń związanych z uzależnieniami,
- kształtowanie umiejętności dokonywania odpowiedzialnych wyborów, radzenia sobie ze stresem i presją rówieśniczą,
- kształtowanie umiejętności budowania zdrowych relacji interpersonalnych,
- budowanie sieci wsparcia dla młodych osób i ich rodzin,
- tworzenie w szkole przyjaznej atmosfery wychowawczej i relacji opartych na podmiotowości uczniów,
- kształtowanie nawyków konstruktywnego spędzania czasu wolnego, uprawiania sportu, kontaktu z przyrodą.

Właściwie realizowana profilaktyka powinna opierać się na współpracy rodziny, szkoły, instytucji opiekuńczo-wychowawczych oraz środowiska społecznego. Powinni włączać się w nią nauczyciele, psycholodzy i pedagodzy szkolni, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, specjaliści uzależnień i terapeuci oraz lekarze.

Bibliografia

1. Brosz M. (2024), Substancje psychoaktywne wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ESPAD 2024. Podaję za: https://stopuzaleznieniom.pl/narkotyki/wyniki-badan/substancje-psychoaktywne-wsrod-polskiej-mlodziezy-wyniki-badania-espad-2024/ [dostęp 03-11-226].

2. Co to jest uzależnienie? Enelzdrowie, Portal o zdrowiu, medycynie i zdrowym stylu życia, Podaję za: https://enel.pl/enelzdrowie/zdrowie-psychiczne/co-to-jest-uzaleznienie [dostęp 03-11-226].

3. Kułak-Bejda A., Waszkiewicz N. (2021), Współczesny wymiar uzależnień, Tom 2, Białystok.

4. Flores E. A. (2026), Uzależnienia. Kiedy trwamy w zachowaniach o negatywnych konsekwencjach, Barcelona.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

А.О. Артеменко
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

НАСЛІДКИ ПОДРУЖНЬОЇ ДИСТАНЦІЇ В УМОВАХ КРИЗИ ШЛЮБУ

Психологічне дистанціювання між подружжям є складним явищем, наслідки якого виходять за межі простого скорочення міжособистісних контактів або зміни звичних форм спілкування. Тривале послаблення емоційного зв'язку може супроводжуватися суттєвими змінами психологічного клімату сім'ї, особливостей емоційного реагування, суб'єктивного благополуччя та сприйняття партнерами власного шлюбу.

В умовах сімейної кризи дистанція нерідко набуває деструктивного характеру, оскільки поєднується зі зниженням взаємної довіри, недостатністю підтримки, накопиченням негативних переживань і поступовою втратою відчуття подружньої єдності. За таких обставин партнери можуть продовжувати спільне проживання та виконання сімейних обов'язків, однак психологічна складова їхніх взаємин зазнає істотних змін.

Одним із найбільш значущих наслідків тривалого дистанціювання є порушення емоційного благополуччя чоловіка та дружини. Зменшення позитивних контактів, недостатність довірливого спілкування й обмеження проявів прихильності можуть супроводжуватися посиленням тривожності, образи, роздратування, розчарування та почуття самотності. Водночас поступово знижується інтенсивність позитивних переживань, пов'язаних із радістю від спільного життя, вдячністю, взаємним прийняттям і відчуттям психологічної безпеки. Якщо такий стан зберігається протягом тривалого часу, він може негативно позначатися на загальному

емоційному стані партнерів, підвищувати вразливість до стресу та сприяти появі тривожних або депресивних проявів. Особливої уваги потребують ситуації, коли емоційне відчуження формується ще до фактичного припинення шлюбних відносин. У таких випадках партнери можуть переживати своєрідне психологічне роз'єднання, за якого формальна належність до сім'ї зберігається, проте суб'єктивне відчуття близькості та спільності поступово зникає (Грановська, 2012).

Для пояснення зазначених змін важливе значення мають психологічні механізми емоційної регуляції та співрегуляції у подружній взаємодії. У стабільних партнерських відносинах чоловік і дружина можуть виступати важливими джерелами взаємної підтримки, допомагаючи одне одному долати негативні переживання, знижувати психологічне напруження та відновлювати емоційну рівновагу.

За умов поглиблення дистанції можливості такої взаємної регуляції можуть істотно обмежуватися. Недостатність позитивного емоційного обміну, небажання відкрито висловлювати переживання та зниження чутливості до стану партнера ускладнюють процес спільного подолання стресових ситуацій. Унаслідок цього негативні емоції можуть накопичуватися, а здатність подружжя до конструктивного вирішення конфліктів поступово зменшується. Партнери дедалі частіше використовують захисні форми поведінки, обмежують емоційну відкритість або відмовляються від спроб досягнення взаєморозуміння (Венгер, 2015).

Зазначені процеси узгоджуються з теоретичними положеннями Дж. Готтмана щодо поступового руйнування подружніх взаємин унаслідок повторюваних негативних моделей комунікації. У межах цього підходу накопичення деструктивних взаємодій може сприяти формуванню психологічної ізоляції, посиленню відчуження та поступовому зниженню стабільності шлюбу.

Таким чином, емоційна дистанція може виступати не лише наслідком попередніх конфліктів, а й чинником подальшого погіршення подружніх взаємин. Втрата можливостей для взаємної підтримки посилює психологічну напруженість, яка, своєю чергою, ускладнює відновлення емоційного контакту.

Важливим чинником, що визначає характер психологічних наслідків дистанціювання, є індивідуальний стиль прив'язаності партнерів. Особливості сформованих моделей емоційного зв'язку можуть впливати на інтенсивність переживання віддалення, способи реагування на зниження близькості та готовність до відновлення взаємодії.

Для осіб з уникаючими особливостями прив'язаності більш характерним може бути стримане зовнішнє вираження негативних переживань. У відповідь на погіршення стосунків вони нерідко прагнуть зберігати незалежність, обмежують обговорення емоційно значущих питань і намагаються самостійно долати психологічне напруження. Зовні така поведінка може створювати враження емоційної стійкості або відносної байдужості до поглиблення дистанції. Однак недостатня відкритість не обов'язково свідчить про відсутність внутрішніх переживань. Емоційне стримування може ускладнювати усвідомлення та конструктивне опрацювання труднощів, а також зменшувати можливості для відновлення психологічної близькості (Лелюк, 2024).

Натомість особи з тривожними особливостями прив'язаності можуть особливо гостро реагувати на зменшення емоційного контакту. Віддалення партнера здатне викликати у них посилення тривоги, невпевненості у стабільності шлюбу, страху відкидання та потреби у постійному підтвердженні значущості стосунків. За таких умов спроби активного відновлення близькості іноді супроводжуються підвищеною вимогливістю до партнера, частими зверненнями по підтримку або прагненням отримати негайний емоційний відгук. Якщо інший партнер реагує на це уникненням чи відстороненням, може формуватися повторювана конфліктна модель, за якої прагнення одного з подружжя до зближення посилює дистанціювання іншого (Кучумова, 2024).

Подібна взаємодія здатна поступово поглиблювати відчуття нерозуміння, незадоволеності та психологічної самотності обох партнерів. Водночас індивідуальні особливості прив'язаності не визначають неминучого розвитку деструктивних наслідків, оскільки важливу роль відіграють сформовані комунікативні навички, здатність до емоційної саморегуляції та готовність подружжя до спільного подолання кризових ситуацій.

Ще одним суттєвим наслідком психологічної дистанції є трансформація емоційної інтимності та сексуальної сфери подружніх відносин. Зменшення часу, проведеного разом, обмеження фізичного контакту та послаблення взаємної емоційної залученості можуть впливати на переживання близькості, рівень сексуальної задоволеності й суб'єктивне відчуття значущості для партнера. Для багатьох подружніх пар тілесний контакт, ніжність, обійми та інтимна взаємодія виступають важливими способами вираження прихильності й підтримання психологічного зв'язку. За умов тривалого обмеження таких форм взаємодії можуть виникати переживання незадоволеності, фрустрації, невпевненості у взаємності почуттів або сумніви щодо

відданості партнера. Якщо ці переживання не обговорюються відкрито, вони здатні посилювати емоційну напруженість і сприяти подальшому віддаленню (Ковальчук, 2007).

Важливу роль у таких умовах відіграють сучасні засоби комунікації, які дозволяють підтримувати щоденний зв'язок, обмінюватися особистими переживаннями, брати участь у спільному плануванні та зберігати відчуття причетності до життя одне одного (Головнева, 2006). Проте ефективність дистанційного спілкування залежить не лише від його частоти, а й від емоційної змістовності, щирості та взаємної готовності партнерів підтримувати близькість.

Висновок. Психологічне дистанціювання подружжя може позначатися не лише на емоційному стані чоловіка та дружини, а й на характері функціонування сімейної системи загалом. Найбільшого значення набувають зміни у сфері батьківської взаємодії, емоційної підтримки, сімейної згуртованості та стабільності повсякденного середовища. Водночас своєчасне виявлення порушень сімейної комунікації, підтримання узгодженості виховних позицій і розвиток психологічних ресурсів родини можуть сприяти зменшенню несприятливих наслідків подружньої кризи та збереженню умов для повноцінного розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Венгер Г.С. Психологічні особливості рольових відносин у дистантних сім'ях. Проблеми сучасної психології : *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.* Вип. 27. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 103–117.

2. Головнева І.В. Зміна традиційних внутрісімейних ролей: нові моделі поведінки та конфлікти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. No4. С. 12–16.

3. Грановська О.Я. Переживання самотності особистістю в подружньому житті. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю* 19.01. 2012. 48 с.

4. Ковальчук І.В. Соціальна підтримка дітей та молоді з дис-тантних сімей на ринку праці в Україні : *навч. посіб.* Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці : Рута, 2007. 88 с.

5. Кучумова Н., Білик Н. Вплив стосунків у дистантних сім'ях трудових мігрантів на виховання дітей. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Вип.1(48). 2024. с. 211–215.

6. Лелюк А.С. Особливості перебігу вікових періодів особистості в контексті соціально-психологічної дистанції в сім'ї. *Психологія життєвого простору особистості в сучасних умовах кризи, глобалізації та цифрової трансформації суспільного життя:* Одеса. 2024. С. 198–202.

І.В. Бриндак
магістранка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Д.І. Куриця**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СОЦІАЛЬНІ НАВИЧКИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Самооцінка є одним із провідних механізмів регуляції індивідуальної поведінки, адже впливає на впевненість людини у власних можливостях, її емоційну стійкість, здатність налагоджувати продуктивні міжособистісні відносини та успішно реалізовувати особистісний потенціал.

Сформованість емпатійних здібностей, комунікативної компетентності, умінь співпрацювати в колективі та конструктивно долати конфліктні ситуації становить важливу передумову успішного пристосування до соціального середовища. Завдяки цим умінням особистість набуває позитивного досвіду взаємодії з іншими людьми, який сприяє становленню реалістичного й адекватного сприйняття власних можливостей та особистісних якостей.

Водночас недостатній розвиток соціальних умінь може спричиняти труднощі у встановленні міжособистісних контактів, підвищувати рівень соціальної тривожності та послаблювати впевненість у власних здібностях, створюючи передумови для формування заниженої самооцінки. Особливої актуальності зазначена проблема набуває в умовах освітнього простору, де відбувається активне особистісне становлення, а оволодіння ефективними способами соціальної взаємодії виступає важливою умовою підтримання психологічного благополуччя та гармонійного розвитку здобувачів освіти.

Об'єкт дослідження – становлення особистісної самооцінки у взаємозв'язку з процесом формування соціальних навичок.

Мета полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному визначенні особливостей впливу сформованості соціальних навичок на рівень самооцінки особистості.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні підходи до розуміння самооцінки особистості та особливостей розвитку соціальних навичок; дослідити психологічні механізми, що визначають взаємозалежність соціальної компетентності та рівня особистісної самооцінки; визначити значення психокорекційних методів у процесі розвитку самооцінки та соціальних умінь; організувати емпіричне дослідження, проаналізувати одержані результати та здійснити їх психологічну інтерпретацію; сформулювати практичні рекомендації щодо вдосконалення самооцінки особистості через цілеспрямований розвиток соціальних навичок.

База дослідження. Для оцінювання особливостей самооцінки, розвитку соціальної емпатії та визначення командних ролей організовано дослідження із залученням 50 респондентів (20 осіб чоловічої статі та 30 осіб жіночої статі) віком від 16 до 50 років. Учасниками стали особи, які здобули вищу освіту або навчаються в закладах вищої освіти міст Вінниця, Чернівці та Хмельницький.

Результати дослідження. Під час проведеного дослідження розкрито значення емоційних і соціальних навичок у процесі становлення самооцінки особистості. Висвітлено теоретичні й прикладні особливості розвитку соціальних умінь та емпатії, які пов’язані зі зміцненням самооцінки, готовністю до командної діяльності й усвідомленням свого місця в групі. Особливу увагу зосереджено на опрацюванні наукових джерел, з’ясуванні психологічних механізмів взаємозв’язку соціальних навичок із самооцінкою та можливостях практичного застосування психокорекційних програм, орієнтованих на вдосконалення соціальної компетентності.

Самооцінка посідає вагоме місце в особистісному розвитку, оскільки позначається на моделях поведінки за різних обставин, готовності долати труднощі, переконаності у власних силах і вмінні об’єктивно оцінювати результати своїх дій. Від неї залежать емоційна врівноваженість, характер міжособистісних контактів та успішність функціонування людини в суспільстві. У процесі дослідження з’ясовано, що становлення самооцінки пов’язане як з індивідуальними характеристиками (рівень самосвідомості, емоційна чутливість, мотиваційні установки), так і з соціально-педагогічними чинниками (виховання в сім’ї, середовище та вплив онлайн-взаємодій).

Вивчення психокорекційних методів і технологій розвитку соціальних навичок засвідчило доцільність використання підходів, спрямованих на вдосконалення асертивного, емоційного, невербального та словесного спілкування, самовираження і конструктивного подолання конфліктів, формування емпатійності, розуміння переживань інших, уміння співпрацювати й зменшувати тривогу під час соціальних контактів. З цією метою використовували рольове моделювання, групову арттерапію, когнітивно-поведінкові завдання, тренінги асертивної, емоційної, невербальної та вербальної комунікації, а також групові заняття, що стимулювали соціальну активність та злагоджену командну взаємодію.

Для зміцнення самооцінки провідними напрямами визначено розвиток об'єктивного сприйняття власних рис, переваг і можливостей, здатності розрізняти, усвідомлювати й регулювати емоційні стани, формування самоприйняття та позитивного ставлення до себе, виваженого осмислення особистих здобутків і невдач. У роботі застосовували когнітивно-поведінкові прийоми, арттерапевтичні вправи, щоденники успіхів і труднощів, ігрову та групову творчу діяльність, техніки когнітивної реструктуризації, спрямовані на перегляд переконань, розпізнавання викривлених самооцінок і вироблення реалістичних уявлень про себе, а також релаксаційні практики.

Висновки. Результати дослідження засвідчили важливість соціального оточення та здатності людини взаємодіяти з ним для формування її самооцінки. Установлено також, що розглянуті психокорекційні засоби можуть застосовуватися як у груповому, так і в індивідуальному форматі. Під час групових занять учасники отримують можливість спілкуватися, обмінюватися поглядами й переживаннями, накопичувати досвід взаємної підтримки. Індивідуальна робота, своєю чергою, забезпечує умови для глибшого осмислення особливостей власного самосприйняття.

Результати дослідження мають теоретичне й практичне значення, оскільки поглиблюють уявлення про взаємозв'язок соціальних навичок і самооцінки. Запропоновані психокорекційні підходи придатні для часткового використання в освіті та ширшого застосування у терапевтичних установах. Отримані дані свідчать про корисність описаної психокорекційної методики для становлення позитивного самосприйняття. Її доступність і результати застосування відкривають перспективи використання в сучасній психокорекційній практиці.

М.А. Висоцька
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Т.Л. Опалюк**
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ТА БЛОГЕРСТВА НА СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА

Соціальні мережі та блогерство стали важливою складовою інформаційного й соціального середовища сучасних підлітків. Цифрові платформи виконують не лише комунікативну та розважальну функції, а й створюють простір для самопрезентації, пошуку інформації, формування соціальних зв'язків і засвоєння певних моделей поведінки. Водночас їхній вплив на особистість підлітка є неоднозначним і може мати як позитивні, так і негативні наслідки.

Одним із важливих аспектів використання соціальних мереж є їхній вплив на самоідентифікацію підлітка. Цифрове середовище надає можливість демонструвати власні інтереси, переконання, погляди та цінності через публікації, фотографії, відеоматеріали й комунікацію з іншими користувачами. Взаємодіючи з різними онлайн-спільнотами, підлітки можуть знаходити однодумців, отримувати соціальне схвалення та випробовувати різні способи самопрезентації. Отже, соціальні мережі можуть виступати одним із сучасних просторів пошуку та конструювання власної ідентичності (Деркаченко, 2024).

Не менш важливим є формування віртуальних соціальних зв'язків. Соціальні мережі дають змогу підтримувати спілкування з друзями, однокласниками та знайомими незалежно від фізичної відстані. Така можливість може сприяти збереженню та розширенню міжособистісних контактів, посиленню відчуття належності до певної групи й отриманню емоційної підтримки. Водночас надмірне перенесення комунікації в онлайн-простір може скорочувати обсяг безпосереднього спілкування та впливати на характер взаємодії підлітка з людьми в реальному житті.

Окремої уваги потребує соціальне порівняння, яке є одним із психологічних механізмів впливу цифрового контенту на самооцінку.

Соціальні мережі надають підліткам постійний доступ до інформації про зовнішність, досягнення, дозвілля та спосіб життя інших користувачів. Особливу роль у цьому процесі можуть відігравати популярні блогери, контент яких нерідко демонструє ретельно відібрані або ідеалізовані образи успіху. Порівнюючи власне життя з такими образами, підліток може сприймати себе як недостатньо успішного, привабливого чи популярного, що за певних умов здатне негативно позначатися на його самооцінці (Деркаченко, 2024).

Значним є також рекламний і споживчий вплив блогерського контенту. Інфлюенсери та рекламні повідомлення в соціальних мережах здатні впливати на споживчі вподобання молодої аудиторії, формувати уявлення про актуальні тенденції, зовнішню привабливість, престиж, стиль життя та соціальний успіх. Підлітки можуть сприймати блогерів не лише як джерело розважального контенту, а й як референтних осіб, поведінка, зовнішність та цінності яких стають орієнтирами для наслідування.

Використання соціальних мереж може бути пов’язане і з емоційним станом підлітків. Негативні коментарі, прояви кібербулінгу, соціальне відторгнення або постійне очікування реакцій інших користувачів здатні створювати додаткове психологічне напруження. Крім того, алгоритмічний добір інформації може формувати так звані «інформаційні бульбашки», у межах яких користувач переважно взаємодіє з однотипним контентом. За несприятливих обставин сукупність таких факторів може бути пов’язана з посиленням стресу, тривожності та інших негативних емоційних переживань (Зеленська, 2019).

У зв’язку із цим серед дослідників посилюється інтерес до питання про те, яким чином активне використання цифрових технологій пов’язане з психологічним благополуччям дітей та підлітків. Особлива увага приділяється можливому зв’язку між використанням соціальних мереж та проявами тривожності й депресивної симптоматики. Тривога та депресія часто досліджуються паралельно через частковий збіг симптомів і можливість їх одночасного прояву (Галян, 2015).

На відміну від традиційних медіа, соціальні мережі передбачають безперервний обмін інформацією, можливість отримувати миттєві реакції, оцінювати інших і самому бути об’єктом оцінювання. Низка досліджень вказує на наявність зв’язку між особливостями використання цифрових медіа та показниками тривожності й депресивних проявів (Вигонський, 2019).

Окремі результати досліджень указують і на можливі відмінності у сприйнятливості підлітків до впливу соціальних медіа. Зокрема, у дослідженні британських науковців з Університету Ессекса та Університетського коледжу Лондона аналізувався зв'язок між використанням соціальних мереж дітьми та подальшими показниками їхнього психологічного благополуччя у віковому проміжку від 10 до 15 років. Отримані результати засвідчили, що більш інтенсивне користування соціальними мережами може бути пов'язане з нижчими показниками психологічного благополуччя. Крім того, було встановлено певні гендерні відмінності: у дівчат такий зв'язок виявився більш вираженим, що, серед іншого, може пояснюватися їхньою більшою чутливістю до механізмів соціального порівняння (Довгопол, 2022).

Отже, вплив соціальних мереж і блогерства на сучасного підлітка має комплексний характер. Цифрові платформи можуть сприяти комунікації, самовираженню, пошуку однодумців та формуванню ідентичності, проте водночас створюють додатковий простір для соціального порівняння, оцінювання зовнішності й досягнень, рекламного впливу та залежності від реакцій аудиторії. Особливого значення ця проблема набуває в контексті формування самооцінки, оскільки в підлітковому віці ставлення до себе залишається чутливим до соціального схвалення та оцінок значущого оточення. Саме тому механізми впливу соціальних мереж і блогерського контенту на самооцінку підлітків потребують окремого психологічного аналізу.

Отже, кількісні показники популярності в соціальних мережах можуть набувати для підлітка особливого психологічного значення. Кількість «лайків», коментарів, підписників та інших реакцій здатна сприйматися як своєрідний показник соціального визнання. Враховуючи підвищену потребу підлітків у схваленні з боку ровесників, недостатня кількість позитивних реакцій на опублікований контент може викликати невдоволення собою, сумніви щодо власної привабливості або популярності.

Активне використання соціальних мереж також може супроводжуватися підвищеним емоційним напруженням. Підліток може відчувати необхідність регулярно створювати привабливий контент, обирати вдалі фотографії, ретельно формулювати дописи та демонструвати бажаний образ власного життя. Прагнення відповідати неформальним нормам цифрового середовища та очікуванням онлайн-

аудиторії може перетворювати самопрезентацію на додаткове джерело психологічної напруги (Волошина, 2015).

Постійний доступ до інформації про активність друзів та інших користувачів також створює умови для безперервного соціального порівняння. Якщо публікації однолітків отримують більше реакцій, ніж власний контент підлітка, це може сприйматися як свідчення меншої популярності або соціальної значущості. У результаті можуть виникати невпевненість, тривожність та негативні оцінки власної особистості. Особливо чутливими до такого впливу можуть бути підлітки, які вже мають підвищений рівень тривожності, оскільки цифрове середовище створює додаткові ситуації оцінювання та порівняння (Зимянський, 2022).

Тривожні переживання можуть бути пов'язані не лише з реакціями інших користувачів, але й із самим процесом самопрезентації. Підліток може хвилюватися щодо змісту публікацій, їхньої частоти, власної зовнішності на фотографіях, кількості отриманих «лайків» і коментарів. Окремим джерелом психологічного дискомфорту виступають негативні форми онлайн-взаємодії, зокрема кібербулінг, образливі коментарі, публічне висміювання та приниження через зовнішність або поведінку (Джонсон, 2023).

Висновок. Водночас вплив соціальних мереж не варто розглядати виключно в негативному контексті. Цифрові платформи можуть забезпечувати можливості для спілкування, творчого самовираження, отримання соціальної підтримки, пошуку однодумців та розвитку інтересів. Позитивний або негативний характер такого впливу значною мірою визначається особливостями використання соціальних мереж, характером контенту, індивідуально-психологічними характеристиками підлітка та якістю його взаємин із реальним соціальним оточенням.

Список використаних джерел

1. Вигонський С.В. Зворотній бік інтернету. *Психологія роботи з комп'ютером та мережею*. Київ : Фенікс, 2019. № 5. С. 79–97.

2. Волошина В.В. Теоретичні засади формування комунікативної компетенції у підлітковому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія : Психологічні науки. 2015. Вип. 1(46). С. 17–23.

3. Галян І. Проблеми гуманітарних наук. *Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* Психологія / за ред. Дрогобич Ю.В. Львів : ДДПУ імені Івана Франка, 2015.

4. Довгопол Ю.В. Психофізіологічні особливості підлітків, що сприяють формуванню кримінальної поведінки. *Проблеми сучасної психології*. Запоріжжя, 2022. 166 с.

5. Деркаченко Я.А. Соціальні мережі як середовище для технологій маніпулятивного впливу. *Сучасний захист інформації*. № 1, 2024. С. 51–59.

6. Джонсон Д. Соціальна психологія : *тренінг міжособистісного спілкування* / Пер. з англ. В. Хомика. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2023. 288 с.

7. Зимянський А. Психологічні особливості розвитку моральної позиції підлітків. *Актуальні питання гуманітарних наук*. (№ 3). 2022. С. 252

9. Зеленська З.П. Дослідження статевих відмінностей комунікативних умінь учнів основної школи. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Том. VI. *Психологія обдарованості*. Вип. 16. С. 304–311.

О.В. Гудима
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
О.С. Герасимюк
магістрантка 2 курсу, спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗМІН

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується значною динамічністю освітнього середовища, зміною форм і способів організації навчання, поширенням цифрових технологій, необхідністю поєднання очного та дистанційного форматів, а також підвищенням вимог до самостійності й відповідальності здобувачів освіти. За таких умов особливої уваги потребує проблема адаптації студентів першого курсу, оскільки початок навчання у закладі вищої освіти пов'язаний не лише зі зміною освітнього середовища, а й із перебудовою системи соціальних зв’язків, способу організації діяльності та уявлень особистості про власні можливості.

Адаптація студентів першого курсу може розглядатися як динамічний процес активної взаємодії особистості з новим освітнім і соціальним середовищем, у ході якого відбувається формування способів діяльності, поведінки та саморегуляції, необхідних для

ефективного функціонування в нових умовах. Важливо, що адаптація не зводиться лише до пристосування до зовнішніх вимог. Вона передбачає активне освоєння студентом нової соціальної ролі, формування відчуття належності до студентської спільноти, розвиток самостійності, відповідальності та здатності регулювати власний психоемоційний стан.

У структурі адаптації першокурсників доцільно виокремити взаємопов'язані навчальний, соціально-психологічний та особистісний компоненти. Навчальна адаптація передбачає опанування нової системи організації освітнього процесу, розвиток навичок самостійної роботи, планування часу, визначення пріоритетів та самоконтролю. На відміну від шкільного навчання, студентська діяльність характеризується значно більшою часткою самостійності, тому недостатньо сформовані навички самоорганізації можуть ускладнювати перехід до нової системи вимог.

Соціально-психологічна адаптація пов'язана з формуванням нових міжособистісних контактів, входженням до студентської групи, встановленням конструктивної взаємодії з викладачами та формуванням почуття психологічної належності до університетського середовища. Позитивні соціальні зв'язки та підтримка з боку одногрупників і значущих дорослих можуть виступати важливим ресурсом подолання труднощів перехідного періоду. Водночас труднощі у встановленні контактів, переживання самотності або страх негативної оцінки можуть посилювати емоційне напруження та ускладнювати адаптаційний процес.

Особистісна адаптація охоплює зміни у сфері самооцінки, самосприйняття, мотивації, емоційної регуляції, самостійності та професійного самовизначення. Перехід до студентського життя часто актуалізує питання «Яким я є?», «Чи справляюся я з новими вимогами?», «Чи правильно я обрав професію?». Тому здатність студента приймати себе, усвідомлювати власні ресурси, адекватно оцінювати можливості та конструктивно реагувати на труднощі є важливою передумовою успішної адаптації.

Особливого значення набувають психологічні чинники адаптації. Серед них можна виокремити навчальну мотивацію, самооцінку, самоефективність, емоційну стабільність, рівень тривожності, внутрішній контроль, комунікативні навички, здатність до саморегуляції та толерантність до невизначеності. Зокрема, відповідно

до положень теорії самодетермінації Р. Десі та Е. Раяна, задоволення потреби в автономії, компетентності та пов'язаності сприяє формуванню більш стійкої внутрішньої мотивації до діяльності (Deci, & Ryan, 2000). Для першокурсника це особливо важливо, оскільки відчуття власної компетентності та можливості впливати на результати навчання допомагає конструктивно долати труднощі.

Важливим психологічним ресурсом є також самоефективність, яку А.Бандура визначав як переконання людини у власній здатності організувати й реалізувати дії, необхідні для досягнення певного результату. Студенти, які вірять у власну здатність справлятися з навчальними завданнями, частіше виявляють наполегливість, активність і готовність використовувати конструктивні стратегії подолання труднощів (Бандура, 2004).

Суттєвий вплив на адаптацію має емоційний стан студента. Підвищена ситуативна або особистісна тривожність може ускладнювати концентрацію уваги, знижувати впевненість у власних силах і сприяти уникненню складних навчальних або соціальних ситуацій. У цьому контексті важливого значення набувають навички емоційної саморегуляції, усвідомлення власних емоцій та оволодіння конструктивними способами подолання стресу. Здатність не лише реагувати на зміни, а й переосмислювати їх як ситуації, що можуть бути опановані, підвищує адаптивність особистості.

У межах проведеного емпіричного дослідження було зосереджено увагу на особливостях адаптації студентів першого курсу до навчання у закладі вищої освіти. Дослідження проводилося на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У дослідженні взяли участь студенти першого курсу різних факультетів університету. Для вивчення адаптаційних процесів було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на визначення рівня соціально-психологічної адаптації, тривожності, навчальної мотивації та самооцінки, а також авторську анкету для виявлення суб'єктивно значущих труднощів періоду адаптації.

Результати дослідження дали змогу визначити, що адаптація першокурсників має неоднорідний характер. Для значної частини студентів характерним є середній рівень адаптованості, що свідчить про загалом достатнє пристосування до нового освітнього середовища, однак із наявністю окремих труднощів. Найбільш вираженими проблемними сферами виявилися організація часу та навчального навантаження, емоційне напруження, необхідність самостійної

організації навчальної діяльності та встановлення нових соціальних контактів.

Аналіз психологічних показників засвідчив взаємозв'язок адаптації з емоційним комфортом, соціальною інтеграцією, навчальною мотивацією, внутрішнім контролем та самооцінкою. Водночас підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням адаптаційних можливостей. Це дозволяє розглядати адаптацію першокурсників не як окремий показник, а як комплексний процес, що залежить від взаємодії когнітивних, емоційних, мотиваційних та соціально-поведінкових чинників.

Отримані результати обґрунтовують необхідність системної психологічної підтримки студентів першого курсу. Така підтримка має бути спрямована не лише на зниження тривожності, а й на розвиток ресурсів особистості. До основних напрямів психологічної роботи доцільно віднести формування навичок емоційної саморегуляції, розвиток самооцінки та самоефективності, підвищення навчальної мотивації, формування навичок самоорганізації та тайм-менеджменту, розвиток конструктивної комунікації й соціальної підтримки, а також підвищення толерантності до невизначеності.

Висновок. Адаптація студентів першого курсу до навчання в умовах змін є складним багатовимірним процесом, який охоплює навчальну, соціально-психологічну та особистісну сфери. Її успішність визначається не лише особливостями освітнього середовища, а й внутрішніми ресурсами студента, зокрема мотивацією, самооцінкою, самоефективністю, емоційною регуляцією, самоконтролем і здатністю до конструктивної взаємодії. Психологічна підтримка першокурсників має бути системною, практично орієнтованою та спрямованою на розвиток адаптаційного потенціалу особистості. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення динаміки адаптації студентів протягом першого року навчання та оцінювання довготривалої ефективності психологічних програм підтримки.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Механізм самоефективності в людському функціонуванні. *Психологія і суспільство*. 2024. № 2 (90). С. 63–94. DOI: 10.5281/zenodo.14759520.

2. Deci E. L., Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, № 4. P. 227–268.

3. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p.

І.А. Гуляс
доктор психологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна
М.М. Ілащук
асистент кафедри практичної психології,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ КРИЗОВИХ ПОДІЙ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПСИХОРЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ВІДНОВЛЕННЯ

У сучасних умовах суспільної нестабільності, воєнних загроз, вимушеного переміщення, втрати близьких і руйнування звичних життєвих структур особливої актуальності набуває проблема психологічної безпеки особистості. Переживання кризових подій може супроводжуватися порушенням базових уявлень про захищеність власного існування, надійність соціального оточення та передбачуваність майбутнього. За таких обставин навіть після припинення безпосереднього травмувального впливу людина не завжди відновлює внутрішнє відчуття спокою, довіри й контролю над повсякденною життєдіяльністю. Зазначене актуалізує необхідність розгляду психологічної безпеки як самостійного напряму психореабілітаційного супроводу.

Психологічно безпека не вичерпується об’єктивною відсутністю зовнішньої загрози, оскільки охоплює суб’єктивне переживання захищеності, стабільності, передбачуваності та можливості впорядковувати власну життєдіяльність. Її психологічний зміст пов’язаний із відчуттям особистісної цілісності, довірою до найближчого оточення, усвідомленням доступності підтримки й переконаністю у спроможності впоратися з несприятливими обставинами. Відповідно, психологічну безпеку доцільно концептуалізувати як інтегративний стан і характеристику суб’єктивного функціонування, що відображає переживання людиною відносної захищеності та достатності ресурсів для взаємодії з актуальним середовищем.

Особливої значущості в цьому контексті набуває концепція базових переконань особистості, розроблена Р. Янофф-Бульман.

Дослідниця доводить, що травматичні події можуть руйнувати фундаментальні уявлення людини про доброзичливість світу, його осмисленість і власну особистісну цінність (Janoff-Bulman, 1992). Втрата звичних життєвих опор здатна спричиняти переосмислення попередніх переконань, посилювати недовіру до соціального середовища та породжувати відчуття вразливості перед непередбачуваними обставинами. Отже, психологічні наслідки кризи охоплюють не лише емоційно-афективну сферу, а й глибинні когнітивні структури, за допомогою яких особистість інтерпретує навколишню дійсність і визначає власне місце в ній.

Важливим механізмом порушення психологічної безпеки є збереження суб'єктивного відчуття загрози навіть за відсутності безпосередньої небезпеки. А. Елерс і Д. Кларк у когнітивній моделі посттравматичного стресового розладу обґрунтовують, що негативні оцінки травматичної події та її наслідків, поєднані з недостатньою інтеграцією травматичної пам'яті в автобіографічний досвід, можуть підтримувати переживання актуальної загрози (Ehlers, & Clark, 2000 : 319–345). Унаслідок цього нейтральні ситуації, звуки, образи чи міжособистісні взаємодії іноді набувають загрозливого значення, активізуючи тривожні реакції та захисну поведінку. Подібні механізми ускладнюють відновлення довіри до середовища й обмежують можливості конструктивного залучення до повсякденної діяльності.

Водночас психологічну безпеку не варто ототожнювати з відсутністю тривоги або повним контролем над зовнішніми обставинами. Її відновлення передбачає поступове досягнення такого рівня внутрішньої стабільності, за якого особистість спроможна диференціювати реальні загрози й ситуації, що лише нагадують про пережитий травматичний досвід, адекватно оцінювати доступні ресурси та використовувати конструктивні способи реагування. Важливим чинником цього процесу є соціальне середовище, яке забезпечує емоційну підтримку, прийняття, передбачуваність взаємодії та можливість отримання практичної допомоги.

На особливу увагу заслуговують положення С. Гобфолла та колег, які визначили п'ять основоположних принципів психосоціальної підтримки осіб, постраждалих унаслідок масових травматичних подій. До них віднесено сприяння відчуттю безпеки, заспокоєнню, індивідуальній і колективній самоефективності, соціальній пов'язаності та надії (Hobfoll et al., 2007: 283–315). Запропонована концептуальна модель дає підстави розглядати психологічну безпеку не ізольовано, а у взаємозв'язку з ресурсними, емоційно-регулятивними та соціально-

комунікативними характеристиками особистості. Зокрема, відновлення переживання захищеності створює передумови для посилення самоефективності, відновлення міжособистісної довіри й активізації конструктивних форм поведінки.

У межах психореабілітаційного супроводу доцільно виокремити низку таких напрямів роботи.

1. Психореабілітаційний супровід особистості після кризових подій доцільно спрямовувати на взаємопов'язане відновлення суб'єктивного відчуття захищеності, довіри до соціального оточення, самоефективності та психологічної цілісності. Передусім ідеться про стабілізацію психоемоційного стану, послаблення інтенсивності переживання загрози, актуалізацію здатності до самозаспокоєння й усвідомлення реальних умов безпеки. У цьому контексті доцільним є застосування стабілізаційних технік, практик заземлення, дихальних вправ, а також відновлення передбачуваності повсякденної діяльності з урахуванням об'єктивних обставин і без формування ілюзорного відчуття цілковитої захищеності. 2. Важливим складником реабілітаційної роботи постає поступове відновлення міжособистісної довіри, розширення можливостей безпечної соціальної взаємодії, підтримання значущих комунікативних зв'язків і розвиток готовності звертатися по допомогу. Соціальна підтримка за таких умов набуває відновлювального потенціалу, сприяючи подоланню ізоляції, послабленню переживання соціальної вразливості та поверненню відчуття належності до соціального середовища. 3. Водночас особливої уваги потребує посилення самоефективності й суб'єктивного контролю, що передбачає актуалізацію попереднього досвіду конструктивного подолання труднощів, усвідомлення власних компетентностей і поступове відновлення здатності до самостійного прийняття рішень. Визначення реалістичних, особистісно значущих завдань та їх послідовна реалізація сприяють поверненню переживання власної дієздатності й упевненості у можливості регулювати доступні аспекти життєдіяльності. 4. Не менш значущим напрямом є переосмислення базових переконань і відновлення психологічної цілісності, що охоплює осмислення пережитого досвіду, критичний перегляд деструктивних узагальнень щодо навколишнього світу й інших людей, утвердження особистісної гідності та усвідомлення відкритості подальших життєвих перспектив. Реалізація зазначених напрямів потребує індивідуалізації психореабілітаційного супроводу, урахування специфіки пережитих подій, актуального психоемоційного стану, ресурсного потенціалу й індивідуального темпу відновлення особистості.

Окреслені вище напрями узгоджуються з рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров'я, Фонду допомоги постраждалим від воєнних травм та міжнародної організації World Vision International щодо надання першої психологічної допомоги. У відповідному посібнику наголошено на необхідності забезпечення практичної підтримки, уважного вислуховування, виявлення актуальних потреб і спрямування людини до доступних джерел допомоги (WHO, War Trauma Foundation, World Vision International, 2011). Важливим є дотримання принципів поваги до гідності, культурних особливостей, автономії та індивідуального темпу психологічного відновлення.

Висновок. Психологічна безпека особистості після кризових подій постає важливою передумовою відновлення її емоційного благополуччя, соціального функціонування та суб'єктної організації життєдіяльності. Її порушення пов'язане з актуалізацією переживання загрози, трансформацією базових переконань, послабленням довіри й суб'єктивного контролю. Психореабілітаційний супровід має охоплювати стабілізацію психоемоційного стану, відновлення соціальної пов'язаності, посилення самоефективності та поступову реконструкцію уявлень про захищеність власного існування. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в емпіричному вивченні структурних компонентів психологічної безпеки, її взаємозв'язків із резильєнтністю, психологічною ресурсністю та суб'єктною активністю, а також у розробленні психореабілітаційних програм, спрямованих на відновлення суб'єктивного переживання захищеності в осіб, які зазнали кризових і травматичних впливів.

Список використаних джерел

1. Ehlers A., Clark D.M.A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 2000. Vol. 38, No. 4. P. 319–345. DOI: https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00123-0

2. Hobfoll S.E., Watson P., Bell C.C., Bryant R.A., Brymer M.J., Friedman M.J., Friedman M., Gersons B. P. R., de Jong J. T. V. M., Layne C. M., Maguen S., Neria Y., Norwood A. E., Pynoos R. S., Reissman D., Ruzek J. I., Shalev A. Y., Solomon Z., Steinberg A. M., Ursano R. J. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: empirical evidence. *Psychiatry*. 2007. Vol. 70, No. 4. P. 283–315. DOI: https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283

3. Janoff-Bulman R. *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York : Free Press, 1992. 256 p

4. World Health Organization, War Trauma Foundation, World Vision International. *Psychological first aid: Guide for field workers*. Geneva : World Health Organization, 2011. 60 p.

О.А. Логвіна
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.В. Бичок
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ ТІЛЕСНОГО ОБРАЗУ У ПІДЛІТКІВ

Проблема формування тілесного образу підлітків набуває особливої актуальності в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, поширення соціальних мереж і трансформації сучасних стандартів зовнішньої привабливості. Підлітковий вік є важливим періодом становлення самосвідомості, самооцінки та особистісної ідентичності, коли фізичні зміни супроводжуються підвищеною чутливістю до соціального схвалення й оцінок оточення. У цьому контексті тілесний образ постає важливою складовою уявлень особистості про себе, що визначає характер ставлення до власної зовнішності, емоційне самосприйняття та поведінкові реакції [1].

У сучасній психології тілесний образ розглядається як багатовимірне утворення, що охоплює уявлення людини про власне тіло, емоційне ставлення до зовнішності та поведінку, пов'язану із самосприйняттям. Його формування відбувається під впливом біологічних, психологічних і соціокультурних чинників. Особливого значення набувають соціальні стандарти краси, оцінки значущого оточення та інформаційне середовище, у якому відбувається соціалізація підлітка. За таких умов соціальні мережі стають важливим чинником формування уявлень про зовнішність, привабливість і відповідність очікуванням суспільства [2].

Специфіка впливу соціальних мереж полягає у постійному доступі до візуального контенту, демонстрації ідеалізованих образів зовнішності, використанні цифрових фільтрів і редагуванні фотографій. Популярність блогерів, публічних осіб та інших користувачів створює додаткові можливості для соціального порівняння. Підлітки можуть співвідносити власну зовнішність із представленими в цифровому просторі образами, не враховуючи їхньої вибірковості, постановочного характеру або цифрової модифікації. Це може сприяти виникненню незадоволеності власним тілом, посиленню самокритики та залежності

самооцінки від зовнішнього схвалення [4].

Важливим психологічним механізмом впливу соціальних мереж є соціальне порівняння, за допомогою якого підлітки оцінюють власні характеристики шляхом зіставлення себе з іншими людьми. Особливо значущим є порівняння з користувачами, які демонструють зовнішність, що відповідає поширеним стандартам краси. Додатковий вплив можуть мати кількість уподобань, коментарів і підписників, оскільки цифрові показники популярності іноді сприймаються як критерії особистої привабливості та соціальної значущості. Унаслідок цього ставлення до власного тіла може залежати не стільки від індивідуального самосприйняття, скільки від зовнішніх оцінок.

Негативний вплив соціальних мереж на тілесний образ може проявлятися у зниженні самооцінки, підвищенні тривожності, незадоволеності зовнішністю та надмірній зосередженості на фізичних характеристиках. У деяких випадках такі переживання можуть супроводжуватися уникненням фотографування, небажанням брати участь у соціальних заходах або постійним прагненням відповідати нереалістичним стандартам. Водночас соціальні мережі не є виключно негативним чинником: вони можуть забезпечувати соціальну підтримку, поширювати інформацію про різноманітність зовнішності, сприяти самовираженню та формуванню прийнятного ставлення до індивідуальних особливостей. Характер їхнього впливу залежить від змісту контенту, способів його сприйняття, інтенсивності використання платформ і психологічних ресурсів підлітка [3].

Важливими чинниками формування тілесного образу є самооцінка та індивідуальна схильність до соціального порівняння. Позитивна самооцінка може виступати психологічним ресурсом, що допомагає підлітку зберігати відносно стійке ставлення до себе незалежно від зовнішніх оцінок. Натомість надмірна залежність від схвалення інших користувачів може посилювати вразливість до ідеалізованих образів, представлених у цифровому середовищі. Відповідно, дослідження взаємозв’язків між використанням соціальних мереж, самооцінкою, соціальним порівнянням і тілесним образом дає змогу комплексніше розкрити психологічні особливості становлення підліткової особистості [2].

З огляду на зазначене, важливого значення набуває емпіричне вивчення особливостей тілесного образу підлітків та його взаємозв’язку з активністю в соціальних мережах. Дослідження цієї проблеми передбачає оцінювання незадоволеності власним тілом, особливостей використання цифрових платформ, рівня самооцінки та схильності до соціального порівняння. Отримані результати можуть стати підґрунтям

для розроблення практичних рекомендацій і профілактичних заходів, спрямованих на розвиток медіаграмотності, критичного мислення, самоприйняття та відповідальної цифрової поведінки підлітків [1].

Висновок. Вплив соціальних мереж на формування тілесного образу підлітків є складною психологічною проблемою, яка потребує комплексного теоретичного й емпіричного вивчення. Усвідомлення механізмів соціального порівняння, ролі самооцінки та особливостей цифрового контенту створює передумови для розроблення ефективних засобів психологічної профілактики. Формування позитивного тілесного образу має ґрунтуватися на прийнятті індивідуальних особливостей, критичному ставленні до медіаобразів і розумінні того, що цінність особистості не визначається відповідністю зовнішнім стандартам краси.

Список використаних джерел

1. Вавілова А.С. Стратегії самопрезентації дорослих та підлітків у соціальних мережах. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2021. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-2.

2. Ставицька А., Сапранкова К. В. Вплив соціальних мереж на формування самооцінки та образу «Я» у підлітковому віці. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету*. 12 травня 2026 року. Т. 1. Суспільні науки. Запоріжжя: БДПУ, 2026. С. 303–307.

3. Cash T. F. Cognitive-Behavioral Perspectives on Body Image. *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*. New York: Guilford Press, 2021. P. 39–47.

4. Fardouly J., Vartanian L. R. Social media and body image concerns: Current research and future directions. *Current Opinion in Psychology*. 2016. Vol. 9. P. 1–5.

О.В. Павлюк
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.М. Гончарук**
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

РОЛЬ КОНФЛІКТІВ У РЕГУЛЮВАННІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

Опрацьовані теоретичні напрацювання засвідчують, що конфлікти стали звичним елементом повсякдення. Напруга виникає там, де з’являється нечіткість у сприйнятті подій чи намірів, своєрідна «сліпа

зона», яку можуть спричиняти обставини, повідомлення або поведінка інших людей. Витоки таких розбіжностей далеко не завжди піддаються однозначному визначенню, що й ускладнює їх своєчасне усвідомлення та розв'язання.

Як зазначає Л. Романкова, визначення моменту, з якого конфлікт починає наростати, є ключем до його регулювання. Такою «точкою запуску» стає будь-який елемент взаємодії: озвучена думка, уточнююче запитання, окрема подія чи певний сигнал, що віддзеркалює приховану суть розбіжностей між сторонами. Досвід показує: суперечності часто проростають із різного ставлення до цілей, пріоритетів та інтересів опонента. Водночас ці розбіжності не завжди одразу проявляються у відкритій формі, інколи довгий час залишаючись прихованим підґрунтям майбутнього загострення.

О. Савчин та Л. Василенко у своїй праці вказували, що період дорослості конфлікт найчастіше формується під впливом таких факторів: 1. Прагнення закріпити власну перевагу та контролювати ситуацію. 2. Суперечки, пов'язані з розподілом матеріальних ресурсів чи вигод. 3. Несумісність світоглядних орієнтирів: від культурних та релігійних до ціннісних і духовних установок.

О. Касатов називав такі ключові детермінанти конфліктів у міжособистісних стосунках, серед яких: напружена емоційна атмосфера у взаємодії; спроби домінування та контролю; ухилення від особистої відповідальності; спотворення або втрата важливої інформації в комунікації; порушення узгодженості рольових очікувань; розбіжності в оцінках, підходах і баченнях ситуації; несумісність індивідуально-психологічних особливостей.

У період дорослого віку взаємодії стають більш вибірковими й обдуманими: особистість формує власне коло соціальних контактів або долучається до вже існуючих груп. У таких спільнотах міжособистісні стосунки починають виконувати функцію запобіжника для конфліктів. Психологічна узгодженість учасників допомагає зменшити імовірність суперечок або швидко їх усувати, однак відсутність такої сумісності здатна спричиняти напругу й нерідко приводить до розриву міжособистісних стосунків.

К. Лисенко-Гелемб'юк зазначає, що вибір поведінкової моделі в умовах конфлікту є ключовою умовою для припинення протистояння, а характер міжособистісних стосунків суттєво формує цей вибір. Під поведінковою моделлю розуміють усталений набір реакцій і способів взаємодії, що проявляються як на рівні усвідомлених рішень, так і імпульсивних дій. Така модель пояснюється сукупністю індивідуальних

рис, які визначають здатність людини залагоджувати суперечності або відходити від зіткнення.

У дослідженнях Т. Ткачук та М. Якимович, присвячених аналізу ролі конфліктів у регулюванні міжособистісних стосунків описують підхід К. Томаса і Р. Кілмена, які запропонували змінити підхід до роботи з конфліктами: не долати їх будь-якою ціною, а цілеспрямовано керувати їх перебігом. Науковці наголошували, що ефективне регулювання можливе лише тоді, коли учасник взаємодії здатен своєчасно розпізнавати етапи розвитку протистояння, розуміти їх логіку та тримати під контролем ключові моменти ескалації.

Відтак, науковці виділяють п'ять базових моделей взаємодії у конфлікті: *співпраця* (передбачає активне включення у розв'язанні конфлікту та орієнтацію на взаємність), *конкуренція* (орієнтована на безумовне просування власних інтересів, за рахунок іншої сторони), *компроміс* (постає як поміркований спосіб поведінки, коли обидві сторони йдуть на взаємні поступки заради швидкого зниження напруги), *уникнення* (базується на свідомій відмові від активних дій та небажанні вступати у суперечку) та *пристосування* (ґрунтується на добровільній відмові від власних інтересів заради потреб іншої сторони). Конкретна модель формується залежно від того, наскільки для учасника важливі власні інтереси та наскільки він готовий врахувати потреби іншої сторони міжособистісних стосунків, орієнтуючись на домінування, взаємність або мінімізацію напруги у взаємодії.

А. Лагута стверджує, що у міжособистісній взаємодії кожен учасник прагне відстояти власні потреби та забезпечити умови, що сприятимуть реалізації його особистих намірів – це природна характеристика людської поведінки. Коли на шляху таких намірів виникає будь-яка перешкода, вона здатна породжувати суперечності, що й становлять основу конфліктної ситуації. Ступінь напруги, з яким індивід реагує на подібні зіткнення інтересів, визначається тим, наскільки вагомим він вважає об'єкт протистояння. Чим більш цінним постає предмет незгоди, тим виразніше формується внутрішня готовність людини діяти у певній манері під час передбачуваної конфронтації. Такий внутрішній стан – це своєрідна система орієнтирів, що поєднує у собі задумані результати, очікувані дії партнера та переживання, які спрямовують поведінкову реакцію. Він задає емоційний тон взаємодії та визначає, у якому «режимі» особа вступатиме в конфлікт: з наміром домовлятися, відстоювати позицію, поступатися чи обирати інші стратегії, зумовлені її уявленням про

ситуацію та можливі наслідки.

Висновок. Відтак, стратегічний вибір поведінкової моделі в умовах протистояння стає ключовим інструментом врегулювання суперечностей, а якість міжособистісних стосунків значною мірою визначає перебіг і результат конфлікту. Психологічна сумісність учасників комунікаційної взаємодії зазвичай полегшує попередження конфліктів або пришвидшує їх розв'язання. Проте, водночас, трапляються ситуації, де конфлікт та стратегія його подолання виявляються несумісними з подальшим продовженням стосунків. Загалом, чинники, що сприяють формуванню здорової взаємодії, створюють підґрунтя для мінімізації конфліктів у середовищі дорослих людей.

Список використаних джерел

1. Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. *Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів* / за ред. проф. В.Ф. Моргуна. П., 2013. 172 с.

2. Кошова І.В. Конфліктна ситуація як вид складних ситуацій міжособистісної взаємодії. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ : Логос, 2006. Т.7. Вип. 8. С. 302–309.

3. Пірен М.І. Конфліктологія : *навчальний підручник*. Київ : МАУП, 2003. 360 с.

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Т.В. Богуняк
здобувачка вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Конфліктна поведінка є складним соціально-психологічним феноменом, що виявляється у способах реагування особистості на суперечності, зіткнення інтересів, потреб і цінностей у міжособистісній взаємодії. Її дослідження має важливе значення для психологічної науки та практики, оскільки дає змогу з'ясувати чинники виникнення

конфліктів, особливості поведінкових стратегій особистості та можливості конструктивного врегулювання суперечностей. Особливої уваги потребує комплексне вивчення індивідуально-психологічних характеристик, емоційних станів і комунікативних особливостей, які впливають на вибір людиною певної моделі поведінки в конфліктній ситуації.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі психологічних особливостей дослідження конфліктної поведінки, визначенні її основних детермінант, а також характеристиці методів діагностики стратегій поведінки особистості в ситуаціях міжособистісних суперечностей.

У психологічній науці конфлікт розглядається як зіткнення протилежно спрямованих тенденцій, інтересів, цілей або позицій суб'єктів взаємодії. М. Орап і С. Вершигора наголошують на необхідності розмежування понять «конфлікт» та «конфліктна поведінка», оскільки остання охоплює не лише факт участі особистості в суперечності, а й характерні способи її реагування, дії та взаємодії з іншими людьми. Отже, конфліктна поведінка відображає індивідуальний спосіб реагування на ситуацію протиріччя та залежить як від об'єктивних умов взаємодії, так і від особистісних характеристик людини (Орап, & Вершигора, 2025).

Важливо розрізняти конфліктність особистості та поведінку в конкретній конфліктній ситуації. Конфліктність може характеризувати відносно стійку схильність людини частіше вступати в суперечності або загострювати їх, тоді як поведінка в конфлікті залежить також від контексту, значущості предмета розбіжностей, взаємин між учасниками та доступних способів комунікації. Тому окремий випадок суперечки не може бути достатньою підставою для висновку про стійку конфліктність людини.

До основних психологічних детермінант конфліктної поведінки належать особливості темпераменту й характеру, рівень емоційної врівноваженості, самооцінка, тривожність, агресивність, фрустрованість, ригідність мислення, здатність до саморегуляції та емпатії. Значну роль відіграють комунікативні навички, уміння слухати співрозмовника, аргументувати власну позицію та враховувати інтереси іншої сторони. За недостатньо сформованих навичок емоційної регуляції навіть незначні розбіжності можуть набувати особистісного забарвлення й переходити у відкриту конфронтацію.

Дослідження конфліктної поведінки студентів, здійснене Н. Гриньовою та А. Петлюк, засвідчує доцільність комплексного аналізу поведінкових стратегій у взаємозв'язку з комунікативною імпульсивністю, ворожістю та іншими особистісними характеристиками. Авторки застосовували методику визначення стратегій поведінки в

конфлікті К. Томаса, опитувальник комунікативної імпульсивності, методику дослідження ворожості Кука-Медлей та методику соціальної фрустрованості. Такий підхід дає змогу розглядати конфліктну поведінку не ізольовано, а в системі взаємопов'язаних психологічних показників (Гриньова, & Петлюк, 2018).

Емоційний компонент конфліктної поведінки виявляється у характері переживань, що супроводжують зіткнення інтересів: гніві, роздратуванні, образі, тривозі, страху втрати контролю або почутті несправедливості. Інтенсивність емоційної реакції залежить від суб'єктивної оцінки ситуації та особистісного значення предмета конфлікту. Висока тривожність може посилювати чутливість до критики й неоднозначних висловлювань, тоді як ригідність ускладнює перегляд власної позиції та пошук альтернативних рішень. Водночас розвинена саморегуляція сприяє усвідомленню власних емоцій та знижує ймовірність імпульсивного реагування.

Однією з найбільш поширених теоретичних моделей дослідження поведінки в конфлікті є підхід К. Томаса та Р. Кілманна. У його межах виокремлюють п'ять основних стратегій: суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення та пристосування. Вибір стратегії визначається співвідношенням двох параметрів: наполегливості у відстоюванні власних інтересів і готовності враховувати інтереси іншої сторони. Суперництво передбачає орієнтацію на власний результат; співробітництво – пошук рішення, що задовольняє обидві сторони; компроміс – взаємні поступки; уникнення – відхід від безпосереднього розв'язання суперечності; пристосування – перевагу інтересів партнера над власними (Thomas, & Kilmann, 1977).

Жодна зі стратегій не є безумовно правильною або неправильною. Її ефективність залежить від обставин, важливості питання, часових обмежень, характеру взаємин і наслідків можливого рішення. Наприклад, уникнення може бути доцільним для зниження емоційного напруження або відтермінування обговорення до більш сприятливого моменту, однак систематичне використання цієї стратегії може перешкоджати розв'язанню проблеми. Співробітництво є продуктивним за наявності часу й готовності сторін до відкритого діалогу, але не завжди можливе в умовах гострого протистояння.

Психодіагностичне дослідження конфліктної поведінки доцільно здійснювати за допомогою комплексу методів. Опитувальник К. Томаса дає змогу визначити переважні способи реагування в конфліктних ситуаціях. Методики вивчення агресивності, ворожості, тривожності, фрустрованості та комунікативної імпульсивності допомагають встановити психологічні чинники, що можуть впливати на вибір певної

стратегії. Додаткову інформацію забезпечують спостереження, бесіда, аналіз конкретних конфліктних ситуацій та самоопис поведінки досліджуваних.

Водночас результати психодіагностики необхідно інтерпретувати обережно. Самозвітні методики можуть залежати від прагнення респондента подати себе в соціально схвалюваному світлі, рівня усвідомлення власної поведінки та актуального емоційного стану. На це звертали увагу й автори інструменту оцінювання способів реагування в конфлікті, підкреслюючи важливість урахування обмежень вимірювання поведінкових стратегій (Thomas, & Kilmann, 1977). Тому результати одного опитувальника не слід розглядати як вичерпну характеристику особистості.

У дослідженні конфліктної поведінки важливо враховувати вікові, соціальні та ситуаційні чинники. Зміни соціального статусу, особливості навчального або професійного середовища, характер міжособистісних стосунків і групові норми можуть впливати на частоту конфліктів та способи їх розв'язання. Зокрема, дослідження студентського середовища демонструють значущість аналізу комунікативних особливостей і ставлення до інших людей у поясненні конфліктних проявів (Гриньов,а & Петлюк, 2018).

Висновок. Психологічне дослідження конфліктної поведінки має бути комплексним і спрямованим на виявлення взаємозв'язків між особистісними, емоційними та комунікативними характеристиками. Поєднання стандартизованих психодіагностичних методик із бесідою, спостереженням та аналізом реальних ситуацій дає змогу отримати більш повне уявлення про особливості реагування людини на міжособистісні суперечності. Практичне значення такого дослідження полягає у визначенні ресурсів конструктивної взаємодії, розвитку навичок саморегуляції, емпатії, асертивного спілкування та пошуку взаємоприйнятних рішень.

Список використаних джерел

1. Гриньова Н. В., Петлюк А. І. Конфліктна поведінка студентів-психологів під час навчання у ЗВО. *Психологічний журнал*. 2018. № 1. С 15–24.

2. Орап М. О., Вершигора С. І. Теоретичний аналіз понять «конфлікт» та «конфліктна поведінка особистості». *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2025. № 1. С. 94–100.

3. Романенко О., Лукашенко М. Особливості поведінки в конфліктних ситуаціях осіб із різним рівнем тривожності. *Юридична психологія*. 2017. Т. 21, № 2. С 21–31.

4. Thomas K. W., Kilmann R. H. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The «Mode» Instrument. *Educational and Psychological Measurement*. 1977. Vol. 37, no. 2. P. 309–325.

Н.С. Славіна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.В. Мироненко
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБИСТІСНІ ПЕРЕДУМОВИ САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ В ПОЛІТИЧНІЙ СФЕРІ

У дослідженні різних форм соціальної поведінки важливим є з'ясування комунікативно-особистісних і соціально-психологічних передумов становлення молодої людини в суспільстві та її самовизначення щодо соціального середовища.

І.С. Кон пов'язує готовність до самовизначення з розвитком самосвідомості, формуванням цілісного уявлення про себе, становленням світогляду й моральної свідомості. До важливих передумов він також відносить прагнення людини вибудувати систему життєвих смислів і знайти сенс власного існування.

Б.Ф. Ломов розглядав потреби як важливу основу самовизначення. Вони мають потенціал для розвитку особистості й відображають її внутрішній стан. Потреба завжди спрямована на певний об'єкт, що перебуває поза людиною, а після усвідомлення може набувати форми мотиву, який визначає її поведінку та діяльність (Васютинський, 2018).

Л. Мілбрайт і У. Клейн, досліджуючи особистісні чинники політичної поведінки, виокремили три важливі характеристики. Перша – соціабельність, тобто здатність опинитися в потрібному соціальному середовищі та скористатися відповідними можливостями. Друга – домінантність, що виявляється у впевненості й умінні відстоювати власну позицію. Третя – самовпевненість, яку автори пов'язують із силою самооцінки та вірою людини у власні здібності [цит. за 34, с. 238]. У сучасній українській психології самосвідомість розглядається як специфічна форма усвідомлення самого себе суб'єктом практичної пізнавальної діяльності, як намагання усвідомлювати своє місце в системі існуючих стосунків, усвідомлювати свій внутрішній світ, свої здатності й можливості (С.Д. Максименко, Л.І. Орбан-Лембрик, В.О. Татенко).

Важливий внесок у вивчення самосвідомості зробили представники французької соціологічної школи – Г. Тард, Е. Дюркгейм, Ш. Блондель і П. Жане, а також швейцарські психологи Ж. Піаже та Дж. Брунер. У своїх працях вони підкреслювали соціальну зумовленість психіки, свідомості й мислення.

Концепцію П. Жане визначають як «психологію образу дії». Згідно з нею, психічний розвиток відбувається у взаємодії з іншими людьми та ґрунтується на спілкуванні зі значущим соціальним оточенням. Важливими показниками розвитку особистості Жане вважав здатність регулювати власну поведінку, оцінювати свої вчинки та свідомо керувати ними.

Ж. Піаже наголошував, що мислення та свідомість дитини не можна пояснити лише вродженими психологічними особливостями або впливом фізичного середовища. Для їх розуміння необхідно враховувати характер взаємодії дитини із соціальним оточенням. Дж. Брунер, зі свого боку, пов'язував розвиток самосвідомості з особливостями культури суспільства, у якому зростає дитина.

Отже, готовність до політико-ідеологічного самовизначення може включати такі компоненти:

- мотиваційний (потреба в політичному розвитку особистості, стійка мотивація самоосвіти, інтерес до політичних подій, сформована й артикульована система цінностей і політичних інтересів, чіткість і диференціація власних політичних уподобань);
- когнітивний (знання своїх індивідуальних цінностей, уявлення про основні політико-ідеологічні течії, їхні особливості, уміння адекватно оцінити ситуацію, що склалася);
- емоційно-вольовий (сформованість активної позиції при виборі політико-ідеологічних переконань, активна громадянська позиція, цілеспрямованість у відстоюванні політико-ідеологічних пріоритетів);
- оцінно-рефлексивний (самооцінка своєї соціальної і політичної компетентності, уміння приймати рішення і здійснювати вибір, готовність брати відповідальність за свій вибір, відстоювати його, усвідомлення вимог соціуму, здатність до прогнозування та осмислення результатів і до пошуку альтернативних рішень);
- операційно-дійовий (оволодіння методами конструювання й аналізу ситуації, уміння ставити конкретні й реальні цілі, планувати дії на їхнє досягнення, оцінка руху до досягнення цілей, корекція як розробленого плану, так і поставлених цілей).

Висновок. Огляд досліджень із проблеми політичного самовизначення засвідчує важливість особистісних і міжособистісних передумов цього процесу. Серед них – достатній рівень самосвідомості

й самооцінки, здатність до соціальної рефлексії, уміння осмислювати політико-ідеологічні явища та ставити проблемні запитання, сформована система ціннісних орієнтацій і розвинене соціальне мислення. Сукупність цих передумов сприяє становленню політико-ідеологічної позиції в ранньому та середньому юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Тхоржевський Д.О. Національна самосвідомість як загальнолюдська цінність. *Проблеми освіти. Науково-методичний збірник.* Київ : Наук. метод. центр вищої освіти, 2000. Вип. 20. С. 3–4.

2. Талько О. Мотивація електоральної поведінки студентської молоді Рівненщини. URL: https://naub.oa.edu.ua/2012/talko-o-motyvatsiya-elektoralnoji-povedinky-studentskoji-molodi-rivnenschyny/

3. Ясінська А. Вплив мотивації як психологічного чинника політичної поведінки на електоральний вибір особи. *Вісник Львівського університету. Серія філос.- політолог. студії.* 2015. Вип. 6. С. 209–216.

Н.С. Славіна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.В. Невідомська
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АДАПТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПСИХІЧНИХ АДАПТИВНИХ ЯВИЩ

Приступаючи до аналізу зв'язку адаптивності з різними сторонами явища соціально-психологічної адаптації, зазначимо, що даний вид адаптації в психології традиційно сприймається як явище включеності людини в соціальне середовище, інтеграції з спільністю і самовизначення в ній на основі найбільш досягнення значних цілей.

Адаптивність особистості належить до суб'єктивних чинників соціально-психологічної адаптації, як і визначає статус цього феномена у системі психічних адаптаційних явищ. Як зазначають різні дослідники, чинники адаптації – це умови, визначальні протягом, терміни, темпи, результати цього процесу, тобто. умови, що впливають значення всіх показників адаптації. Відповідно, адаптивність особистості як суб'єктивний фактор адаптації надає регулюючий вплив

на всі характеристики соціально-психологічної адаптації, серед яких традиційно виділяють динамічні (процесуальні) та статичні (результативні).

Розглянемо характер взаємовідносин адаптивності з цими групами адаптаційних явищ, серед яких нас цікавлять ті, які є освіти, які стосуються простору характеристик особистості. До них можна віднести, перш за все, адаптивні особистісні механізми, адаптаційні реакції, стратегії та стилі адаптації, внутрішню соціально-психологічну адаптованість.

Система захисних адаптивних механізмів не є одномірною. У ній розрізняють: соціальні форми захисту та захисні механізми, визначені індивідуальним досвідом людини, які диференціюються за ступенем усвідомлюваності на усвідомлювані (стереотипи) та несвідомі (автоматизми підсвідомого захисту). Останні класифікують за рівнем ефективності і одночасно руйнівності, за «рівнем зрілості» і хронології виникнення в процесі онтогенетичного розвитку (протективні та дефінзивні; первинні та вторинні), за ступенем стійкості (ситуативні та базові захисту).

Функціонування механізмів психологічного захисту має двоїстий характер. Будучи, з одного боку, системою адаптивних психічних реакцій, спрямованих на збереження самооцінки, «Я-концепції» суб'єкта, психічну інтеграцію особистості та зниження емоційного напруження в кризовій ситуації, викликаної внутрішнім або зовнішнім конфліктом, з іншого боку, підтримуючи старе, усталене уявлення про робить це уявлення менш життєздатним у новому середовищі. Слід зазначити і те що, що механізми психологічного захисту, сприяючи досягненню індивідуальної інтрапсихічної адаптації, у часто призводять до порушення соціально-психологічної адаптації, роз'єднаності особистості та соціального оточення.

У психологічної літературі зазначається, що суб'єктивні особистісні чинники адаптації, зокрема і адаптивність, реалізуються у вигляді адаптивних особистісних механізмів, впливаючи попри всі характеристики адаптаційного процесу. Це дає нам підставу зробити висновок, що адаптивність, присутня в особистості як певна потенція, як здатність до адаптаційної зміни, при адаптогенному впливі середовища здійснює своє функціонування, «розгортається» через активізацію адаптивних особистісних механізмів, які забезпечують ці зміни. Імовірно, адаптивність особистості у типових умовах соціальної взаємодії реалізується та здійснює свою функцію через незахисні

механізми, що відповідають компонентам її якісної структури, а у напружених, фрустраційних умовах – через механізми психологічного захисту.

Оскільки адаптивні особистісні механізми ставляться до характеристик особистості, гіпотетично пов'язані з адаптивністю, можна вважати, що индивидуально-типологические особливості адаптивності, детерміновані її структурою, проявляються у специфіці адаптивних механізмів. Це припущення спирається також на сформовані у психології уявлення про те, що універсальність властивих людині адаптивних механізмів не виключає їх індивідуальної специфіки в сенсі переваги, стійкого вибору суб'єктом деяких з них у процесі соціально-психологічної адаптації.

Така вибірковість використання адаптивних механізмів пов'язані з особливостями адаптаційного реагування. Система адаптаційних реакцій особистості соціальної ситуації багатовимірна. Вона характеризується рядом специфічних особливостей у порівнянні з біологічним рівнем адаптаційного реагування. Останній продукує реакції, що підкоряються закономірностям біологічної доцільності, строго спрямовані на досягнення пристосувального ефекту (виживання), тобто. ці реакції завжди адаптивні, що визначено еволюційно. Навпаки, реакції реакції особистості в соціальній адаптаційній ситуації не завжди сприяють збереженню або встановленню рівноважних відносин з мікросоціальним середовищем.

У психологічній літературі широко представлена інформація про негативний вплив на взаємодію з оточуючими емоційного стресу; захисних, фрустраційних реакцій; кризових реакцій, тобто тих реакцій, які безпосередньо виникають у ситуації порушення балансу у відносинах особистості та соціального середовища. Тому у ставленні до соціальних ситуацій адаптаційна реакція який завжди є адаптивної, а часто, навпаки, дезадаптивної, тобто. перешкоджає адаптації. Особливості адаптивності особистості детермінують як специфіку адаптаційних реакцій, визначаючи рівень їх доцільності, адекватності стосовно характеристик соціальної ситуації та нормам реагування, і тип реагування, тобто індивідуально переваги способи адаптації (Берегова, 2024).

Серед стратегій соціально-психологічної адаптації, як правило, виділяють так званий активно-перетворювальний стиль адаптації особистості в суспільстві (асиміляція) та пасивно-пристосовний конформний стиль адаптації (акомодація). Критерієм відмінності стилів

тут є ступінь соціальної активності особистості. Важливим напрямом активності суб'єкта є пошук ним собі такого середовища, яка найкраще гармоніювала з його індивідуальними властивостями.

Такий висновок узгоджується з думкою низки авторів щодо участі адаптивності особистості у формуванні індивідуальних стилів та стратегій адаптації. Разом з тим, на думку К. Хорні, гнучкість, властива здоровій особистості, передбачає здатність змінювати стратегії оптимізації міжособистісних відносин за життєвими обставинами, що дозволяє зробити висновок про прояв індивідуальної специфіки адаптивності не тільки у виборі конкретного стилю та стратегії соціально-психологічної адаптації.

Аналіз теоретичних робіт з проблеми адаптованості показав, що найбільш спірним питанням є виділення основних ознак ефективної адаптованості – її критеріїв. Розглянуті у літературі критерії найчастіше диференціюють зовнішні і внутрішні. У контексті особистісного підходу у дослідженні нас цікавлять насамперед внутрішні критерії адаптованості.

Як зазначав К. Роджерс, стан внутрішньої адаптованості є первинним і найстабільнішим, саме він призводить до нормалізації соціальних відносин, до реальної соціалізації. До внутрішніх ознак адаптованості особистості відносяться задовільне самопочуття, психофізіологічні та емоційні стани, психічна рівновага; ступінь реалізації внутрішньоособистісного потенціалу, суб'єктивне відчуття самототожності, досягнення гармонії з навколишнім світом; рівень готівкового та перспективного задоволення актуалізованих потреб; гармонійність структури особистості; адекватність суб'єктивної картини світу реальному його стану, досягнення соціальної відповідальності та моральної зрілості особистості.

Висновок. Можна виділити низку характеристик особистості, що відбивають різні сторони соціально-психологічної адаптації, гіпотетично пов'язані з адаптивністю особистості. До них, зокрема, належать адаптивні особистісні механізми, адаптаційні реакції особистості, характеристики внутрішньої соціально-психологічної адаптованості.

Список використаних джерел

1. Берегова Г.Д., Фролова М.Е., Момоток О. М. Психологічна адаптація особистості : *навчально-методичний посібник*. Херсон : Книжкове вид- во ФОП Вишемирський В. С., 2024. 326 с.

2. Соціальний конфлікт : інноваційні комунікативні технології врегулювання : *практичний посібник*. за наук. ред. Г. М. Бевз, І. В. Петренко; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології, 2020. 144 с.

3. Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі:; за ред. О.Л. Музики. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 160 с.

О.В. Фортельний
магістрант 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник**: О.М. Чайковська**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЬ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ДОВІРИ В ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ ТА ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ

У сучасних умовах суспільних трансформацій, зростання соціальної невизначеності та посилення вимог до професійної підготовки молоді особливого значення набуває проблема особистісного розвитку та професійного становлення студентської молоді. Важливу роль у цьому процесі відіграють міжособистісні взаємини, зокрема довіра як психологічний феномен, що забезпечує ефективну взаємодію, емоційну підтримку, взаєморозуміння та готовність до співпраці.

Міжособистісна довіра є важливою умовою формування особистісної зрілості, розвитку комунікативних здібностей, емоційної стійкості та впевненості у власних можливостях. В освітньому середовищі вона сприяє налагодженню конструктивних взаємин між студентами й викладачами, формуванню позитивного психологічного клімату, розвитку відповідальності та здатності до командної роботи. Водночас дефіцит довіри може ускладнювати соціальну адаптацію студентів, обмежувати їхню активність і негативно позначатися на професійному самовизначенні.

Проблема міжособистісної довіри посідає важливе місце в сучасній психологічній науці, оскільки вона пов'язана з особливостями соціальної взаємодії, формуванням особистості, розвитком її

комунікативного потенціалу та становленням професійно значущих якостей. У психологічних дослідженнях довіра розглядається не лише як умова побудови міжособистісних стосунків, а й як важливий чинник соціальної адаптації, психологічного благополуччя та особистісної самореалізації.

Психологічні особливості довіри в міжособистісній взаємодії досліджували С. Ситнік та І. Пивоварчик. Дослідники встановили взаємозв'язок довіри до людей із такими особистісними характеристиками, як впевненість у собі, ініціативність, соціальна сміливість та емпатійність. Зокрема, особи з вищим рівнем довіри виявляють більшу емоційну чуйність, краще розуміють мотиви поведінки інших людей і частіше прагнуть будувати доброзичливі взаємини. Отримані результати дають підстави розглядати міжособистісну довіру як важливу передумову розвитку комунікативних здібностей та конструктивної взаємодії (Ситнік, & Пивоварчик, 2021).

Вагомий внесок у вивчення довіри як особистісної характеристики зробила Н. Єрмакова, яка досліджувала особливості її становлення в юнацькому віці. У своїй праці науковець розглядає довіру до себе та інших як особистісну детермінанту особистісного і професійного зростання студентів. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що в студентів юнацького віку переважає довіра до себе над довірою до інших, а її прояви мають певні гендерні та ситуаційні особливості (Єрмакова, 2023).

Н. Мосол вважає, що міжособистісна довіра між здобувачами освіти та викладачами є важливою умовою ефективної взаємодії в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Дослідник наголошує на тому, що довірливі взаємини сприяють успішному засвоєнню знань, розвитку особистісних якостей студентів та їхній майбутній професійній самореалізації. Особливу увагу вона приділяє партнерському характеру взаємодії, що ґрунтується на взаємоповазі, відкритості та співпраці (Момол, 2024).

Висновки. Міжособистісна довіра є важливим соціально-психологічним чинником особистісного розвитку та професійного становлення студентської молоді. В умовах освітнього середовища закладу вищої освіти довіра виступає підґрунтям партнерської взаємодії між студентами й викладачами, створює можливості для особистісного самовираження, професійного самовизначення та реалізації індивідуального потенціалу. Водночас сформованість довірливих

взаємин сприяє психологічному благополуччю студентів, їхній соціальній адаптації та готовності до майбутньої професійної діяльності. Розвиток міжособистісної довіри в студентському середовищі слід розглядати як одну з важливих передумов гармонійного особистісного зростання та успішного професійного становлення майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Єрмакова Н.О. Особливості проявів довіри до інших та до себе у студентів юнацького віку. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2023. № 1. С. 10–16.

2. Мосол Н.О. Психологічні аспекти міжособистісної довіри здобувачів і викладачів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Психологія. 2024. Вип. 3. С. 60–63.

3. Ситнік С.В., Пивоварчик І.М. Довіра до людей та її прояв у міжособистісній взаємодії. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2021. № 5. С. 59–65.

Prof. UR, dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik**
Senator Uniwersytetu Rzeszowskiego

KOMPLEMENTARNOŚĆ KOBIETY I MĘŻCZYZNY

Kondycja najbardziej fundamentalnych wspólnot ludzkich, jakimi są małżeństwo i rodzina, stanowi współcześnie przedmiot analiz właściwie każdej z dyscyplin naukowych. W naturalny sposób temat ten wydaje się wpisywać także w obszar zainteresowania nauk pedagogicznych. Zainteresowanie tym wyjątkowym przedmiotem badań staje się wręcz obowiązkiem, gdyż wspólnoty te zmuszone są dziś mierzyć się z niezwykle licznymi zagrożeniami, które bezpośrednio wpływają na przyszłość człowieka i ludzkości.

Analizując powyższe zagadnienie z perspektywy paradygmatu personalistycznego, trudno przeoczyć, że wspólnoty te podlegają obecnie silnej presji dynamicznych transformacji strukturalnych i aksjologicznych. Procesy te generują silne napięcia o charakterze zarówno egzystencjalnym, jak i instytucjonalnym, co obliguje badaczy, zwłaszcza inspirujących się personalizmem chrześcijańskim, do podjęcia pogłębionej refleksji naukowej nad ich ontologicznym statusem. Powinność ta staje się tym ważniejsza, iż w dyskursie, zarówno stricte naukowym, jak i medialno-publicznym, rysuje się bardzo spolaryzowany układ stanowisk i postaw. Uwidacznia się tu wyraźne ścieranie się dychotomicznych wręcz narracji, które nie tylko redefiniują

tradycyjne pojęcie więzi afektywnych, ale wręcz postulują rewizję teleologicznego wymiaru małżeństwa i rodziny. Ta dekonstrukcja dotąd istniejących modeli małżeństwa i rodziny, zdaje się być w pierwszym rzędzie bezpośrednią konsekwencją kryzysu współczesnej refleksji metafizycznej, antropologicznej, i etycznej.

Tradycyjny konsensus wokół uniwersalnych wartości ulega szybkiej erozji na rzecz pluralistycznych, nacechowanych relatywizmem interpretacji całej rzeczywistości społecznej. W efekcie wspomnianych procesów, często mocno zresztą chaotycznych i pełnych sprzeczności, w małżeństwie i rodzinie przestaje się widzieć stałe i obiektywne matryce relacji społecznych. Zamiast naturalnych wspólnot osobowych, małżeństwo i rodzina stają się permanentnie negocjowanymi, zupełnie płynnymi konstrukcjami kulturowymi. Tak postrzegane, wspólnoty te cechuje bardzo często wyraźna wewnętrzna niespójność oraz podatność na nierzadko dosyć radykalne fluktuacje ideologiczne.

Spłycenie miłości oraz deprecjonowanie obowiązków wpisanych w rodzicielstwo, musi z kolei pogłębiać kryzys w obszarze macierzyństwa i ojcostwa, który w oczywisty sposób destruuje funkcjonowanie praktycznie całego życia społecznego. Typowe dla ponowoczesności tendencje do dekonstrukcji, wyrażające się w kwestionowaniu dychotomicznego statusu płci biologicznej na rzecz teorii konstruktywizmu społeczno-kulturowego – gender, generują tym samym poważne implikacje dla stabilności tradycyjnych struktur społecznych. Zastępowanie essencjalnych kategorii męskości i kobiecości płynnymi, performatywnymi rolami kulturowymi, sprzyja erozji ontologicznych fundamentów, na których powinny się opierać instytucje małżeństwa i rodziny. Zjawisko to relatywizuje komplementarność partnerów, stanowiącą przecież bazę prokreacyjną i socjalizacyjną tych wspólnot. W konsekwencji pod znakiem zapytania staje teleologiczny sens oraz funkcjonalna zasadność dalszego trwania tradycyjnie definiowanych mikrostruktur społecznych [Machinek, 2021, s. 75]. Tymczasem, w dywersyfikacji płci, adekwatnie do uwarunkowań biologii, w opcji feminizmu widzi się przede wszystkim archaiczną, patriarchalną, a więc z natury rzeczy negatywną wersję ujęcia tej kwestii [Hyży, 2012, s. 21-22]. Wynikająca z tego modelu próba wręcz dekonstrukcji i zanegowania płci, nawet jeśli nie jest ona bezpośrednio zamierzona, nie tylko z perspektywy personalizmu, musi się uznać za faktor pogłębiający kryzys instytucji małżeństwa i rodziny. Pamiętać należy, że z jednej strony w rodzinie widzi się jedyny naturalny fundament życia i rozwoju osoby ludzkiej oraz najlepsze miejsce budowania przez nią osobowych relacji, a z drugiej jest ona

krytykowana jako struktura ograniczająca jednostkę i nie uwzględniająca jej indywidualnych potrzeb [Młyński, 2011, s. 205] zapominając o jedności i tworzeniu perspektyw dla pojawiania się nowych pokoleń ludzi.

Bibliografia

1. Machinek M., *Nowy tęczowy świat. Próba diagnozy*, Wyd. Bernardinum, Pelplin 2021.

2. Hyży E., *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Wyd. Universitas, Kraków 2012.

3. Młyński J., *Od tradycji do nowoczesności: problemy rodziny wczoraj i dziś*, „Studia nad Rodziną", R. 15, nr 1–2 (28–29), 2011, s. 203–214.

Patrycja Gunia, MA
University of Rzeszów
Faculty of Pedagogy and Philosophy
PhD student, Doctoral School of the University of Rzeszów

INTERPERSONAL TRUST AND SOCIAL SUPPORT IN THE FACE OF THE GROWING ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EVERYDAY LIVES OF YOUNG ADULTS

Abstract: The article addresses the problem of changes in the way young adults seek support in a situation where tools based on artificial intelligence are becoming their everyday conversational partners. The starting point is the notion of trust as a bet concerning the uncertain actions of other people, together with an understanding of social support as the subjectively perceived availability of help. Against the background of data on the low level of social trust in Poland and the widespread use of chatbots by the youngest people, research findings on human relationships with conversational artificial intelligence are analysed. The text concludes with implications for social pedagogy and helping practice.

Introduction. Seeking support when experiencing difficulties is one of the important areas of interest in social pedagogy. For years, the natural source of help consisted primarily of relationships with other people, including family, peers, teachers and those professionally engaged in helping activities. However, the transformations taking place in the social and technological sphere mean that the possibilities for seeking support are expanding. One of the new participants in this sphere is artificial intelligence, with which one can hold a conversation, share one's difficulties and look for answers without the need for direct contact with another human being. This

phenomenon particularly concerns young adults, that is, individuals in the period that Jeffrey J. Arnett termed emerging adulthood. This author describes it as a phase extending from late adolescence to the end of the third decade of life, with particular emphasis on the ages of 18 to 25, in which the individual remains relatively independent of social roles and normative expectations and, at the same time, explores various possible life directions in the areas of love, work and worldview[13]. It is therefore a time of intensive exploration, in which the need to rely on another person is exceptionally strong, while at the same time existing sources of support are being restructured.

The aim of this article is to reflect on how the growing presence of artificial intelligence in the everyday lives of young adults fits into the structure of their interpersonal trust and social support networks. The considerations are theoretical in nature and are based on an analysis of available survey data and the findings of empirical research conducted in Poland and abroad.

Trust as the Foundation of a Supportive Relationship. In the Polish literature on the subject, frequent reference is made to Piotr Sztompka's approach, according to which trust is a bet made about the uncertain future actions of other people[14]. This definition is of considerable value to the educator, as it brings out an element without which it is difficult to grasp the meaning of the helping relationship. Magdalena Piorunek observes that risk is an immanent feature of every act of trust, and that the characteristics of contemporary social reality further enlarge the scope of this risk[15]. A person who trusts opens up and accepts the possibility of disappointment. It is precisely for this reason that trust is constitutive of the helping relationship. The same author points out that the helping relationship rests on interpersonal trust, the emergence of which is fostered by specific behaviours of the helper, including showing genuine interest, care and respect towards the person being helped[16].

Social support is closely linked to trust. Contemporary research increasingly distinguishes between support actually received and perceived support, understood as the subjective sense of the potential availability of help. Discussing the state of research, Krystyna Buszman and Hanna

[13]J.J. Arnett, *Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, "American Psychologist" 2000, vol. 55, no. 5, p. 469.

[14]P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, pp. 69–70, cited in: M. Piorunek, *Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych*, "Studia Edukacyjne" 2018, no. 49, p. 41.

[15]M. Piorunek, *Zaufanie interpersonalne jako komponent…*, p. 41.

[16]Ibid., pp. 49–50.

Przybyła-Basista emphasise that it is perceived support that proves to be a better predictor of well-being, coping with stress and health than received support[17]. This conclusion is of particular importance in the context of artificial intelligence. This is because a chatbot is a tool that almost perfectly generates a sense of availability: it is always present, shows no fatigue and never refuses to talk. It may therefore be assumed that its appeal stems not so much from the quality of the help it provides as from the fact that it satisfies the need for certainty that someone will respond.

Distrust of People, Openness to Machines. Data from the Public Opinion Research Center (CBOS) show that for more than twenty years Polish society has remained distrustful in interpersonal relations. In a survey conducted in February 2024, 24% of respondents expressed the view that most people can be trusted, whereas 73% considered that one has to be very careful in dealings with others[18]. In the 18–24 age group, these proportions were 24% and 76% respectively, while 30% of respondents in this age category declared trust in strangers, compared with 61% who declared a lack of such trust[19]. The authors of the report also note that young people have somewhat less trust in public institutions than middle-aged and older people[20].

Support from Artificial Intelligence in the Light of Research. This question is partly answered by research conducted by Petter Bae Brandtzaeg's team. The authors start from the observation that although social support is important for health and well-being, many young people are hesitant to seek it. In their study, sixteen individuals aged 16 to 21 used the Woebot chatbot for two weeks and subsequently took part in in-depth interviews[21]. The young participants admitted that it was easier for them to open up to a chatbot than to a human being, because they did not feel judged by it for their weaknesses and difficulties. They also valued the fact that the conversation could take place in a safe place, on their own terms and at any time[22]. In a later study of users of the Replika app, the same team showed that friendship with a machine may be understood similarly to friendship with a human being, but that its artificial nature alters the very notion of friendship, making it more personalised and tailored to the user's needs[23].

[17]K. Buszman, H. Przybyła-Basista, *Polska adaptacja wielowymiarowej skali spostrzeganego wsparcia społecznego*, "Polskie Forum Psychologiczne" 2017, vol. 22, no. 4, p. 582.

[18]CBOS, *Zaufanie społeczne*, Research Report no. 40/2024, prepared by A. Cybulska, Warsaw 2024, p. 1.

[19]Ibid., pp. 17–18 (appendix, Tables 1 and 2).

[20]Ibid., p. 12.

[21]P.B. Brandtzaeg, M. Skjuve, K.K. Dysthe, A. Følstad, *When the Social Becomes Non-Human: Young People's Perception of Social Support in Chatbots*, [in:] *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, New York 2021, art. 257, p. 1.

[22]Ibid., section 5 (*Discussion*).

[23]P.B. Brandtzaeg, M. Skjuve, A. Følstad, *My AI Friend: How Users of a Social Chatbot Understand Their Human–AI Friendship*, "Human Communication Research" 2022, vol. 48, no. 3, p. 404.

Implications for Social Pedagogy. A comparison of the findings cited above reveals a certain paradox. If trust is a bet that always carries risk, then a relationship with a chatbot offers something that resembles trust without the bet. The user is not exposed to rejection, judgement or disappointment in the sense in which one is exposed to them in a relationship with another human being. It is precisely this feature that makes contact with a machine attractive to people who are wary of others, but at the same time it means that such contact does not exercise the competences without which it is difficult to build lasting bonds. Support perceived as constantly available may bring temporary relief, while at the same time postponing the moment when a young person dares to turn to someone who may refuse them, but who may also truly accompany them.

From the perspective of social pedagogy, the point is not to condemn new technologies, but to strengthen those environments in which young adults can experience trust as a reciprocal relationship. This entails care for the availability and quality of human forms of help, especially in the academic environment, and the development among helpers of those behaviours which, according to Piorunek, build trust: genuine interest, care and respect[24]. An open research question remains whether a low level of interpersonal trust fosters a tendency to replace the helping relationship with contact with artificial intelligence. Answering it requires empirical research among students and young adults, and its significance extends far beyond the sphere of technology, since it concerns what the human ability to ask for help and to give it will look like in the coming years.

References

1. Arnett J.J., *Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, "American Psychologist" 2000, vol. 55, no. 5, pp. 469–480, https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469.

2. Brandtzaeg P.B., Skjuve M., Dysthe K.K., Følstad A., *When the Social Becomes Non-Human: Young People's Perception of Social Support in Chatbots*, [in:] *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM, New York 2021, art. 257, pp. 1–13, https://doi.org/10.1145/3411764.3445318.

3. Brandtzaeg P.B., Skjuve M., Følstad A., *My AI Friend: How Users of a Social Chatbot Understand Their Human–AI Friendship*, "Human Communication Research" 2022, vol. 48, no. 3, pp. 404–429, https://doi.org/10.1093/hcr/hqac008.

4. Buszman K., Przybyła-Basista H., *Polska adaptacja wielowymiarowej skali spostrzeganego wsparcia społecznego* [Polish adaptation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support], "Polskie Forum Psychologiczne" 2017, vol. 22, no. 4, pp. 581–599, https://doi.org/10.14656/PFP20170404.

[24]M. Piorunek, *Zaufanie interpersonalne jako komponent…*, pp. 49–50.

5. CBOS, *Sztuczna inteligencja: uczucia, narzędzia i diagnoza medyczna* [Artificial intelligence: Feelings, tools and medical diagnosis], Research Report no. 98/2024, prepared by E. Umańska, K. Augustyniak-Brzezińska, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warsaw 2024, https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_098_24.PDF.

6. CBOS, *Zaufanie społeczne* [Social trust], Research Report no. 40/2024, prepared by A. Cybulska, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warsaw 2024, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_040_24.PDF.

7. Fang C.M., Liu A.R., Danry V., Lee E., Chan S.W.T., Pataranutaporn P., Maes P., Phang J., Lampe M., Ahmad L., Agarwal S., *How AI and Human Behaviors Shape Psychosocial Effects of Extended Chatbot Use: A Longitudinal Randomized Controlled Study*, arXiv:2503.17473v2, 2025, https://arxiv.org/abs/2503.17473.

8. Piorunek M., *Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych* [Interpersonal trust as a component of educational and helping relationships], "Studia Edukacyjne" 2018, no. 49, pp. 41–53, https://doi.org/10.14746/se.2018.49.3.

9. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* [Trust: The foundation of society], Wydawnictwo Znak, Kraków 2007 (cited in: M. Piorunek, 2018).

Dr Justyna Meissner-Łozińska
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski

EWOLUCJA WOLONTARIATU W POLSCE – OD DZIAŁALNOŚCI DOBROCZYNNEJ DO WSPÓŁCZESNEGO ZAANGAŻOWANIA OBYWATELSKIEGO

Historia wolontariatu na ziemiach polskich sięga odległych czasów, a jego rozwój pozostawał ściśle związany z przemianami społecznymi, historycznymi czy politycznymi. Idea bezinteresownej pomocy kształtowała się głównie w ramach działalności religijnej i charytatywnej prowadzonej przez Kościół, zakony oraz żydowskie gminy wyznaniowe. Natomiast z biegiem lat, spontaniczne inicjatywy dobroczynne, przekształcały się w coraz bardziej zorganizowane i sformalizowane formy aktywności społecznej. Na charakter i zakres tej działalności wpływały zmieniające się warunki ustrojowe oraz relacje między społeczeństwem a państwem [Hoffman 2013:22-23]. Współczesny wolontariat stanowi zatem rezultat wielowiekowej ewolucji – od tradycyjnej działalności charytatywnej do świadomego i dobrowolnego zaangażowania obywatelskiego.

Najważniejsze etapy ewolucji wolontariatu:

▪ średniowiecze – religijne korzenie działalności pomocowej, oparte przede wszystkim na wartościach chrześcijańskich, gdzie pracę charytatywną prowadziły głównie zakony i parafie, organizując szpitale oraz domy opieki. W pomoc angażowały się również inne wspólnoty religijne [Krakowiak 2012-13: 189-190; Kata 2016:11-12].

▪ XIX wiek – początki społecznego zaangażowania, gdzie prekursorami ówczesnego wolontariatu byli romantycy i pozytywiści, propagujący edukację, pracę u podstaw i aktywność na rzecz społeczności lokalnych [Krakowiak 2012-13: 189-190].

▪ okres zaborów i dwudziestolecie międzywojenne – rozwój inicjatyw obywatelskich, kiedy to organizacje społeczne i charytatywne wzmacniały więzi społeczne, tożsamość narodową oraz wspierały odbudowę państwa po odzyskaniu niepodległości. Rozwijała się również działalność społeczno-oświatowa, m. in. dzięki inicjatywom H. Radlińskiej [Kata 2016:11-12; Krakowiak 2012-13: 189-190].

▪ II wojna światowa – działalność konspiracyjna, z powodów okupacyjnych zakazów, niezależne inicjatywy pomocowe mogły funkcjonować jedynie w warunkach podziemia [Kata 2016:11-12].

▪ okres PRL – ograniczenie niezależnego wolontariatu, kiedy to państwo przejęło kontrolę nad organizacjami społecznymi i działalnością pomocową. Autonomiczne inicjatywy były eliminowane, natomiast odgórnie narzucano „czyny społeczne", które znacznie osłabiały obywatelskie zaangażowanie (przykładowo w 1952 roku rozwiązano Polskie Towarzystwo Studiów Społecznych H. Radlińskiej) [Kata 2016:11-12; Krakowiak 2012-13: 189-190].

▪ lata 80. XX wieku – odrodzenie oddolnej aktywności społecznej, ruch „Solidarność" stworzył przestrzeń dla niezależnych inicjatyw obywatelskich. Przykładem rozwoju wolontariatu była działalność hospicyjna, w 1981 roku zarejestrowano w Krakowie Towarzystwo Przyjaciół Chorych Hospicjum, którego wolontariusze wspierali osoby nieuleczalnie chore [Tokarski 2008: 39; Krakowiak 2012-13: 190].

▪ lata 90. XX wieku – dynamiczny rozwój wolontariatu, transformacja ustrojowa umożliwiła rozwój niezależnych organizacji pozarządowych, stowarzyszeń i inicjatyw obywatelskich. Powstało wówczas około 90% współczesnych organizacji społecznych, zaś wolontariat stawał się powszechną formą aktywności społecznej [Kata 2016:11-12].

▪ współczesność – wolontariat jako świadoma forma zaangażowania obywatelskiego, gdzie jego rozumienie ukształtowało się jako dobrowolna, niezależna od państwa i apolityczna działalność na rzecz innych. Stał się

zatem istotnym elementem społeczeństwa obywatelskiego, demokracji i solidarności społecznej [Kata 2016:11-12; Tokarski 2008: 39].

Z powyższego wynikają główne kierunki ewolucji wolontariatu w Polsce, które można przedstawić jako przejście:

- od działalności religijnej do charytatywnej (opartej na miłosierdziu i moralnym obowiązku),
- przez społeczną i patriotyczną aktywność obywatelską (związaną z edukacją, pracą u podstaw i budowaniem wspólnoty),
- okres ograniczenia niezależności (podporządkowanie działalności społecznej – kontroli państwa),
- do odrodzenia inicjatyw oddolnych (rozwijających się wraz z ruchem Solidarności w Polsce i transformacji ustrojowej),
-w kierunku nowoczesnego wolontariatu (świadomej, dobrowolnej, zorganizowanej aktywności na rzecz jednostek, grup i całego społeczeństwa).

Współczesny wolontariat stanowi istotny element społeczeństwa obywatelskiego i ważną formę aktywności społecznej, obejmującej wiele obszarów życia, m.in. edukację, pomoc społeczną, ochronę zdrowia, czy ochronę środowiska. Dzięki wsparciu regulacji prawnych oraz współpracy z organizacjami krajowymi i międzynarodowymi, jego znaczenie i zasięg systematycznie wzrastają, zaś aktualny wymiar potwierdza, że bezinteresowne zaangażowanie na rzecz drugiego człowieka pozostaje wartością ponadczasową, odgrywającą istotną rolę w budowaniu więzi społecznych i wzmacnianiu wspólnoty.

Bibliografia

1. Hoffman B., *Wolontariat jako forma aktywności młodzieży,* «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze» 2013, nr 7, s. 22-23.
2. Krakowiak P., *Wolontariat narzędziem wsparcia społecznego i edukacji w cyklu życia,* «Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji» 2012-2013, nr 7-8, s. 189-190.
3. Kata G., *Wolontariat młodzieżowy jako szansa samoaktualizacji,* Lublin 2016, s. 11-12.
4. Tokarski Z., *Wolontariat w Polsce. Raport z badań w latach 2000–2003*, Łódź 2008, s. 42.

ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

А.В. Галич
слухач магістратури,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
Харків, Україна

ВІКТИМНА ПОВЕДІНКА ПОТЕРПІЛИХ ВІД КІБЕРШАХРАЙСТВА: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДОВІРИ ДО «СЛУЖБИ БЕЗПЕКИ БАНКУ»

Розвиток дистанційного банківського обслуговування зумовив поширення шахрайства, яке не потребує ні зламу банківських систем, ні технічних знань від зловмисника, адже переказ коштів чи передачу коду підтвердження здійснює сам потерпілий. За даними Національного банку України, кількість шахрайських операцій з платіжними картками у 2025 р. зменшилася, однак збитки від них зросли до 1,4 млрд грн (Шахрайства з картками стало менше, 2026). Найпоширенішою формою такого впливу залишається телефонний дзвінок від імені «служби безпеки банку», під час якого співрозмовник повідомляє про «підозрілу операцію» чи «оформлення кредиту на ваше ім'я» і пропонує негайно «захистити» кошти. Особливістю цієї схеми є те, що вразливими до неї виявляються не лише необізнані, а й пильні люди, які чули про шахрайство і щиро прагнуть йому запобігти, тоді як після втрати коштів потерпілий переконаний, що «сам усе віддав». З огляду на вказане актуальним завданням юридичної психології є з'ясування психологічних чинників, які формують довіру до «служби безпеки банку», і врахування віктимної поведінки потерпілого як під час профілактики, так і в кримінальному провадженні.

Центральною категорією віктимології Б. М. Головкін визначає віктимність як підвищену здатність особи за певних обставин ставати жертвою злочину (Головкін, 2015), і ця категорія характеризує ймовірність, а не вину. На думку автора, у шахрайстві від імені банку йдеться передусім про індуковану ситуативну віктимність, тобто про стан підвищеної вразливості, який цілеспрямовано створює сам злочинець, а не про сталу рису потерпілого. Як слушно зазначають Ф. Стаяно і П. Вілсон, успіх шахрая ґрунтується не на технічних уразливостях, а на сталих особливостях людської поведінки, серед яких покора авторитету, відволікання уваги, потреба і терміновість (Stajano,

& Wilson, 2011), а О. Г. Козицька характеризує соціальну інженерію як набір технік впливу, що спираються на авторитет, конформізм і взаємний обмін (Козицька, 2021). Схема «служби безпеки банку» відтворює саме цю логіку, тому в ній можна виокремити такі психологічні чинники довіри. По-перше, інституційний авторитет, коли співрозмовник звертається на ім'я та по батькові, називає останні цифри картки чи суму останньої операції, а номер, з якого здійснено дзвінок, завдяки підміні ідентифікатора абонента збігається з номером банку, що людина сприймає як беззаперечний доказ, хоча ці дані отримано з витоків баз чи попередніх контактів. По-друге, страх утрати, адже повідомлення про списання коштів чи чужий кредит активує уникання втрат, яке, як показав Д. Канеман, має для людини більшу вагу, ніж рівноцінна вигода (Kahneman, 2011). По-третє, штучна терміновість і емоційне збудження, які, за Дж. Лангендерфером і Т. Шимпом, звужують увагу до однієї мети і витісняють оцінку правдоподібності ситуації (Langenderfer, Shimp, 2001), причому К. Кирчанскі та співавтори експериментально підтвердили, що навіть помірне емоційне збудження підвищує сприйнятливість до шахрайських пропозицій незалежно від віку (Kircanski et al., 2018). По-четверте, «парадокс захисту», який вважаємо центральним механізмом банківських схем: шахрай подає себе не як того, хто чогось вимагає, а як захисника від шахраїв, і тому захисна мотивація потерпілого, сформована попередженнями про шахрайство, використовується для того, щоб змусити його віддати кошти. Різновидом цього механізму є легенда, за якою потерпілому відводиться роль не рятівника власних коштів, а підозрюваного, що мусить довести свою непричетність до тяжкого злочину, «задекларувавши» заощадження. По-п'яте, ізоляція і безперервний контакт, коли потерпілого просять не класти слухавку, не телефонувати рідним і не звертатися до відділення, бо «працівник відділення може бути причетним», що позбавляє людину можливості звірити ситуацію з думкою інших і зупинитися.

У контексті предмета дослідження варто звернути увагу на те, що потерпілий ухвалює не одне рішення «віддати гроші», а ланцюг мікрорішень, кожне з яких логічно продовжує попереднє: не завершувати розмову, «підтвердити», що операцію здійснює не він, продиктувати код для її «скасування», перевести залишок на «безпечний рахунок». Нерідко за першим дзвінком надходить другий, нібито від правоохоронного органу, який «підтверджує» слова «банку», і така подвійна легітимація остаточно знімає сумніви, а ланцюг може

тривати від кількох днів до тижня і завершуватися продажем нерухомості чи автомобіля з тим самим «рятувальним» поясненням. При цьому Г. Норріс, А. Брукс і Д. Доуелл у систематичному огляді дійшли висновку, що жоден окремий чинник, зокрема вік чи освіта, не визначає віктимізацію однозначно, тоді як вирішальною є взаємодія особистісних рис із ситуацією впливу (Norris, Brookes, & Dowell, 2019). Отже, уявлення, що жертвами «служби безпеки банку» стають лише люди похилого віку або необізнані особи, є хибним і саме по собі підвищує віктимність тих, хто вважає себе захищеним.

Ба більше, віктимна поведінка не завершується моментом переказу. К. Кросс звертає увагу на поширене звинувачення потерпілих від онлайн-шахрайства в наївності чи жадібності, яке посилює почуття сорому і стає однією з причин того, що значна частина таких злочинів не повідомляється правоохоронним органам (Cross, 2015). У практиці представництва потерпілих це виявляється в тому, що людина звертається по правову допомогу із запізненням, применшує власні дії або приховує, що сама продиктувала код, тоді як саме ці обставини мають значення для встановлення способу заволодіння коштами. Водночас той факт, що переказ здійснив сам потерпілий, не виключає кваліфікації дій особи як заволодіння чужим майном шляхом обману за ст. 190 Кримінального кодексу України (далі – КК України), оскільки обман і є тим способом, яким особа спонукає потерпілого до передачі майна (Кримінальний кодекс України, 2001). Вважаємо, що в таких провадженнях доцільно залучати психолога до допиту потерпілого і в необхідних випадках призначати судово-психологічну експертизу, предметом якої є здатність потерпілого в конкретній ситуації психологічного впливу критично оцінювати події і керувати своїми діями.

Висновок. Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що довіра до «служби безпеки банку» формується поєднанням інституційного авторитету, страху втрати, штучної терміновості, «парадоксу захисту» та ізоляції потерпілого, а віктимна поведінка є не наслідком необачності, а передбачуваною реакцією людини на цілеспрямований психологічний вплив, у межах якого її власна пильність використовується проти неї. Тому, щоб забезпечити ефективну протидію такому шахрайству, необхідно, по-перше, будувати профілактичні повідомлення не на загальному заклику

«будьте пильні», а на захисних чинниках, які руйнують сценарій шахрая: паузі перед будь-якою дією, перевірці через незалежний канал (завершити розмову і самостійно зателефонувати до банку за номером на картці) і пораді третьої особи; по-друге, запроваджувати в банківських застосунках психологічну паузу перед переказом значної суми новому отримувачу з коротким запитанням, чи не диктує цей переказ хтось телефоном; по-третє, враховувати стан потерпілого під час допиту і не допускати висловлювань, які перекладають на нього відповідальність за втрату коштів. Відтак мета подальших наукових досліджень полягає в емпіричному порівнянні емоційної вразливості, схильності до маніпулятивного впливу і вольового самоконтролю осіб, які стали жертвами телефонного шахрайства від імені банку, та осіб, які його розпізнали.

Список використаних джерел

1. Головкін Б.М. Віктимність як основна категорія віктимології. *Журнал східноєвропейського права*. 2015. № 20. С. 6–13. URL: https://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/10144 (дата звернення: 01.11.2026).

2. Козицька О. Г. Використання методу соціальної інженерії в процесі виявлення, розкриття та розслідування кримінальних правопорушень. *Юридична психологія*. 2021. № 1 (28). С. 34–40. DOI: 10.33270/03212801.34.

3. Кримінальний кодекс України : Закон України від 05.04.2001 № 2341-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text (дата звернення: 01.11.2026).

4. Шахрайства з картками стало менше, але збитки зросли до 1,4 млрд грн – НБУ. *Mind.ua*. 2026. 17 квіт. URL: https://mind.ua/news/20303926-shahrajstva-z-kartkami-stalo-menshe-ale-zbitki-zrosli-do-14-mlrd-grn-nbu (дата звернення: 01.11.2026).

5. Cross C. No laughing matter: Blaming the victim of online fraud. *International Review of Victimology*. 2015. Vol. 21, No. 2. P. 187–204.

6. Emotional arousal may increase susceptibility to fraud in older and younger adults / K. Kircanski, N. Notthoff, M. DeLiema et al. *Psychology and Aging*. 2018. Vol. 33, No. 2. P. 325–337. DOI: 10.1037/pag0000228.

7. Kahneman D. Thinking, fast and slow. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.

8. Langenderfer J., Shimp T. A. Consumer vulnerability to scams, swindles, and fraud: A new theory of visceral influences on persuasion. *Psychology & Marketing*. 2001. Vol. 18, No. 7. P. 763–783.

9. Norris G., Brookes A., Dowell D. The psychology of internet fraud victimisation: a systematic review. *Journal of Police and Criminal Psychology*. 2019. Vol. 34, No. 3. P. 231–245.

10. Stajano F., Wilson P. Understanding scam victims: seven principles for systems security. *Communications of the ACM*. 2011. Vol. 54, No. 3. P. 70–75.

В.С. Кривіцька
викладач кафедри фізичного виховання та спеціальних дисциплін
навчально-наукового інституту №5,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
Кам'янець-Подільський, Україна
Х.В. Свідер
студентка 2 курсу навчально-наукового інституту №5,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРАВОВІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ГРОМАДЯН ДО НАЦІОНАЛЬНОГО СПРОТИВУ

В умовах повномасштабної війни здатність суспільства до організованого опору агресору стала чинником національної безпеки. Тому питання підготовки громадян до національного спротиву потребує осмислення як у правовій, так і в психологічній площині.

Національний спротив – це комплекс заходів, які організовуються та здійснюються шляхом максимально широкого залучення громадян України до дій, спрямованих на забезпечення воєнної безпеки, суверенітету і територіальної цілісності держави, стримування і відсічі агресії відповідно до Закону України «Про основи національного спротиву» [6]. Його невід'ємною складовою є підготовка громадян – система формування в них умінь і навичок, потрібних для захисту держави в умовах надзвичайної ситуації або воєнного стану.

Формування готовності громадян України до національного спротиву базується на чітко визначеній нормативній базі та комплексі психологічних заходів, спрямованих на подолання страхів, розвиток стійкості та набуття прикладних навичок.

Правову основу національного спротиву становлять Конституція України, Закон України «Про основи національного спротиву» та інші закони України, міжнародні договори та інші нормативно-правові акти [6, ст. 2].

Фундамент національного спротиву закладено в Конституції України. Стаття 17 визначає, що захист суверенітету і територіальної цілісності України є однією з найважливіших функцій держави, справою всього Українського народу, а стаття 65 закріплює, що захист Вітчизни, незалежності та територіальної цілісності України, шанування її державних символів є обов'язком громадян України [2].

Ці конституційні положення конкретизує Закон України № 1702-IX «Про основи національного спротиву» – головний нормативний акт, що визначає поняття, мету, завдання та структуру національного спротиву. Закон виділяє три складові національного спротиву: територіальну оборону, рух опору та підготовку громадян України до національного спротиву [6].

Доповнюють цю базу Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», спрямований на зміцнення української громадянської ідентичності на основі національних цінностей, та Закон України «Про оборону України», який регулює загальні питання оборонного планування та залучення населення [5; 7].

Що стосується самої підготовки, законодавство передбачає два рівні. Початкова підготовка організовується Міністерством освіти і науки разом з Міністерством оборони й здійснюється в закладах загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти, зокрема через предмет «Захист України». Базову підготовку проводить Міноборони разом з іншими органами виконавчої влади, місцевим самоврядуванням, волонтерськими, громадськими та спортивними організаціями. Вона розрахована на громадян призовного віку, військовозобов'язаних, резервістів та всіх охочих і відбувається через мережу спеціалізованих центрів підготовки [4].

Проте правової й організаційної основи недостатньо. Результативність підготовки значною мірою залежить від психологічної готовності людини. Основною метою підготовки є сформувати готовність суспільства до стійкого опору агресору, розвинути патріотичну, оборонну свідомість та надати знання й практичні вміння для захисту України. У дослідженнях психологічної готовності військовослужбовців її структуру описують чотирма компонентами: мотиваційно-цільовим, когнітивним, емоційно-вольовим та операційно-поведінковим [3]. Оскільки національний спротив також передбачає дії в екстремальних умовах, ці компоненти можна розглядати і як орієнтир для підготовки цивільних громадян.

Схожу, але ширшу за змістом модель пропонує Сергій Грилюк – тренер-інструктор програми «Цивільна готовність» Академії професійного розвитку. На його думку, готовність складається з трьох блоків: «фундамент» – цінності й мотивація, відчуття «ми» та належність до української політичної нації; «стрижень» – морально-психологічна складова, до якої належать відповідальність,

стресостійкість і довіра; та «інструменти» – знання й навички, від володіння зброєю та першої допомоги до кібергігієни й логістики. Особливо важливим він вважає практичний досвід: «тренінги, волонтерство, участь у місцевому самоврядуванні» [1].

Порівняння двох підходів показує, що чотири компоненти у моделі Грилюка згруповано в три блоки: мотиваційний компонент відповідає «фундаменту», емоційно-вольовий – «стрижню», а когнітивний і операційно-поведінковий – «інструментам». Водночас Грилюк окремо виділяє довіру (до себе, до побратимів і до самого сенсу спротиву) та розуміння інформаційних загроз, яких немає у чотирикомпонентній моделі.

Висновок. Готовність громадян до національного спротиву формується на перетині правового регулювання та психологічної підготовки. Закон визначає рамки, суб'єктів і рівні підготовки, тоді як мотивація, стресостійкість і практичні навички забезпечують реальну здатність діяти в кризових умовах. Порівняння моделей психологічної готовності показує, що, крім індивідуальних компонентів, важливими є довіра та вміння протистояти інформаційним загрозам. З огляду на це доцільно поєднувати правову й організаційну основу підготовки з психологічними методами, зокрема з практичними тренінгами та залученням громадян до волонтерства й місцевого самоврядування.

Список використаних джерел

1. Грилюк С. Готовність до спротиву не виникає сама: хто і як її формує. Академія професійного розвитку. 21.08.2026 URL: https://www.aproacademy.org/post/%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C- %D0%B4%D0%BE- %D1%81%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D1%83-%D0%BD%D0%B5-%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%94- %D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%B0- %D1%85%D1%82%D0%BE- %D1%96- %D1%8F%D0%BA-%D1%97%D1%97-%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D1%94 (дата звернення 26.10.2026)

2. Конституція України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення 26.10.2026)

3. Лось М. В. Особливості психологічної підготовки військовослужбовців до участі у бойових діях: кваліфікаційна (магістерська) робота: спец. 053 Психологія. Вінниця: Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2024. 89 с. URL: https://jqmth.donnu.edu.ua/article/view/18218/18112 (дата звернення: 26.10.2026).

4. Національний спротив: як відбувається підготовка громадян до відсічі російській агресії. Армія Inform. 07.03.2025. URL:

https://armyinform.com.ua/2025/03/07/naczionalnyj-sprotyv-yak-vidbuvayetsya-pidgotovka-gromadyan-do-vidsichi-rosijskij-agresiyi/ (дата звернення 26.10.2026)

5. Про оборону України: Закон України від 06.12.1991 № 1932-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1932-12#Text (дата звернення 26.10.2026)

6. Про основи національного спротиву: Закон України від 16.07.2021 № 1702-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1702-20#Text (дата звернення 26.10.2026)

7. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text (дата звернення 26.10.2026)

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Е.М. Бардадим
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна
Науковий керівник: **О.В. Диса**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

РОЛЬ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН І НЕБЕЗПЕКИ У ФОРМУВАННІ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ МОЛОДІ

У молодому віці людина переживає масштабні життєві зміни, пов’язані з появою нових обов’язків: виникає необхідність самостійно приймати рішення, брати відповідальність за своє майбутнє, будувати важливі особисті стосунки та долати труднощі. В умовах війни ці виклики посилюються загрозою життю, ризиком втрат та руйнуванням звичного життєвого устрою. Це актуалізує питання про те, як попередній досвід і переживання загрози пов’язані з психологічними захистами молоді. Особливий інтерес становлять зрілі і незрілі механізми, їхні функції та особливості прояву в складних життєвих обставинах.

Мета роботи: на основі аналізу наукових джерел розкрити роль життєвих обставин та переживання небезпеки у формуванні та прояві механізмів психологічного захисту молоді.

Захисні механізми беруть участь в регуляції переживань, пов’язаних як з внутрішніми конфліктами, так і з зовнішніми труднощами. У психодинамічному підході їх розглядають як переважно автоматичні психічні процеси, які допомагають людині справлятися з тривогою та емоційним напруженням. Зазвичай ці процеси відбуваються без свідомого вибору особистості, яка може навіть не помічати їхнього впливу на сприйняття власних почуттів і ситуацій. М. Ді Джузеппе та Дж. Крістофер Перрі описують ієрархію захисних механізмів за рівнем адаптивності, яка охоплює зрілу, невротичну і незрілу категорії (Di Giuseppe, & Perry, 2021 : 2). Зрілі захисти дозволяють послаблювати напруження, зберігаючи усвідомлення

почуттів і реальних обставин. Зокрема, гумор допомагає побачити комічні або іронічні сторони складної ситуації, а сублімація – спрямувати неприйнятні імпульси у соціально прийнятну діяльність. Натомість незрілі захисти, серед яких проєкція та заперечення, здебільшого пов'язані з обмеженням усвідомлення або викривленням внутрішнього досвіду та зовнішньої реальності (Di Giuseppe, & Perry, 2021 : 2, 4-6).

Ф. Крамер описує результати лонгітюдного дослідження, в якому психологічні особливості учасників у трирічному віці зіставляли з використанням ними захисних механізмів в 23 роки. Молоді дорослі, які частіше використовували заперечення, ще в дитинстві мали труднощі емоційної регуляції, контролю імпульсів і міжособистісних стосунків. Авторка припускає, що значне напруження в ранньому віці може сприяти закріпленню цього способу захисту (Cramer, 2015 : 120). Тому дитячий досвід варто враховувати для розуміння захисного реагування молоді.

Зв'язок захисних механізмів з переживанням близьких стосунків описано в дослідженні Дж. Чокки та співавторів за участі 1129 студентів. За результатами статистичного аналізу, зв'язок заклопотаного і боязкого стилів прив'язаності з психологічним дистресом частково пояснювався використанням незрілих захисних механізмів (Ciocca et al., 2020 : 6–7). Ці стилі характеризуються тривогою у стосунках і негативним уявленням про себе. Дослідники припускають, що незрілі механізми можуть захищати людину від болісних переживань, пов'язаних з таким самосприйняттям (Ciocca et al., 2020 : 7–8). Це дослідження показує, що захисне реагування може бути пов'язане не тільки з зовнішніми труднощами, а й з тривогою щодо власної цінності та прийняття іншими.

У складних ситуаціях молода людина може шукати підтримки в близькому оточенні, ділитися переживаннями та обговорювати можливі рішення. Ді Джузеппе та Перрі описують такий спосіб реагування як афіліацію і відносять його до зрілих захистів. При цьому людина приймає допомогу, але не перекладає на інших відповідальність за подолання власних труднощів (Di Giuseppe, & Perry, 2021 : 5). Щоб долати напруження в такий спосіб, важливо мати можливість звернутися до людей, яким довіряєш, і бути готовим цю підтримку прийняти.

З особливостями психологічного захисту також пов'язані пережиті несприятливі події. За результатами дослідження П.

Ферражао, К. І. Батісти та А. Елкліта, індійські підлітки, які безпосередньо пережили більше таких подій, мали вищі показники незрілих і невротичних захистів. Водночас зв'язку такого досвіду з нижчими показниками зрілих захистів не виявлено. Більша вираженість зрілих захисних механізмів була пов'язана з менш вираженими посттравматичними стресовими симптомами, труднощами емоційної регуляції та стосунків (Ferrajão, Batista, & Elklit, 2023 : 9–10).

Проте було б помилкою розглядати захисні механізми як щось стале: їх використання може змінюватись залежно від ситуації та пережитого напруження. Ф. Крамер описує експеримент, у якому студенти після критики їхніх розповідей частіше використовували проєкцію та ідентифікацію (Cramer, 2015 : 118). Отже, для розуміння захисного реагування важливий не лише попередній досвід людини, а й обставини, в яких вона перебуває саме зараз.

В умовах війни це означає враховувати, як молода людина справлялася з труднощами раніше та з чим стикається тепер: небезпекою обстрілів, втратами, вимушеним переміщенням або розлукою з близькими. Значення має й те, чи збереглися стосунки з людьми, яким молода людина довіряє і чи має вона змогу звернутися за підтримкою. Розглянуті дослідження дають підстави враховувати ці обставини під час вивчення захисних механізмів української молоді, хоча безпосередньо її досвід під час війни в них не досліджувався.

Висновки. Проведений аналіз дає підстави розглядати роль життєвих обставин у двох часових вимірах: як досвід, з яким пов'язане становлення звичних способів психологічного захисту, та як поточні умови, за яких змінюється їх використання. Тому посилення незрілих захистів у складній ситуації не варто автоматично вважати сталою особливістю молодої людини: воно може відображати її реакцію на поточне напруження.

Значення має не лише те, чи послаблює певний захисний механізм напруження, а й те, наскільки він дозволяє людині усвідомлювати свої переживання та враховувати реальні обставини. Тому дослідження психологічних захисних механізмів молоді в умовах війни доцільно спрямувати на з'ясування того, за яких обставин переважають різні способи захисного реагування та що сприяє збереженню зрілих механізмів попри пережиту небезпеку.

Список використаних джерел

1. Ciocca G., Rossi R., Collazzoni A., Gorea F., Vallaj B., Stratta P., Longo L., Limoncin E., Mollaioli D., Gibertoni D., Santarnecchi E., Pacitti F., Niolu C., Siracusano A., Jannini E. A., Di Lorenzo G. The impact of attachment styles and defense mechanisms

on psychological distress in a non-clinical young adult sample: a path analysis. medRxiv. 2020. Препринт. DOI: https://doi.org/10.1101/2020.04.16.20055608.

2. Cramer P. Defense mechanisms: 40 years of empirical research. Journal of Personality Assessment. 2015. Vol. 97, no. 2. P. 114 - 122. DOI: https://doi.org/10.1080/00223891.2014.947997.

3. Di Giuseppe M., Perry J. C. The hierarchy of defense mechanisms: assessing defensive functioning with the Defense Mechanisms Rating Scales Q-Sort. Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Article 718440. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718440.

4. Ferrajão P., Batista C. I., Elklit A. Polytraumatization, defense mechanisms, PTSD and complex PTSD in Indian adolescents: a mediation model. BMC Psychology. 2023. Vol. 11. Article 411. DOI: https://doi.org/10.1186/s40359-023-01456-0.

Н.М. Дідик
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.В. Гедзь
здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЗНИЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Сучасний підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною напруженістю, нестабільністю поведінкових реакцій та зростанням кількості агресивних проявів у міжособистісних взаємодіях. Умови соціальної нестабільності, воєнних подій, інформаційного перевантаження та трансформації ціннісних орієнтацій суттєво ускладнюють процес психосоціального розвитку підлітків, що виявляється у формуванні деструктивних форм поведінки (Архипова, 2024 : 22; Березяк та ін., 2024 : 1418). Особливої ваги набуває пошук внутрішніх психологічних ресурсів, здатних забезпечити емоційну регуляцію та конструктивне реагування на стресові впливи. Одним із таких ресурсів розглядається емоційна компетентність, яка охоплює здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти емоції інших, управляти емоційними реакціями та використовувати емоційний досвід для ефективної соціальної взаємодії (Забаровська,

2024 : 52). Недостатній рівень її сформованості у підлітковому віці часто корелює з імпульсивністю, низькою толерантністю до фрустрації та підвищеною агресивністю (Боковець, 2022 : 68).

Мета дослідження полягає у теоретичному та емпіричному вивченні емоційної компетентності як чинника зниження агресивності у підлітковому віці та обґрунтуванні засобів її розвитку.

Для досягнення мети використано комплекс методів: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація наукових джерел) та емпіричні (методика діагностики показників та форм агресії А. Басса і А. Дарки в адаптації А. Кравченка / О. Хван, методика оцінки агресивності у міжособистісних відносинах О. Ассінгера, методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла). Для математико-статистичної обробки передбачено застосування первинної описової статистики (M, SD) та коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона (r). Емпіричне дослідження сплановано на базі закладу загальної середньої освіти серед 60 здобувачів освіти 8–9 класів віком 13–15 років.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що поняття емоційної компетентності є багатовимірним феноменом, який об’єднує когнітивні, емоційні та поведінкові характеристики особистості (Вовченко, 2021 : 450; Рибко, 2024 : 246). Систематизація наукових підходів дозволила виокремити емоційно-інтелектуальний, когнітивно-регулятивний, особистісно-орієнтований, соціально-комунікативний, діяльнісний, соціально-психологічний, ресурсний, педагогічно-психологічний, корекційно-орієнтований та інтегративний підходи. Всі вони визначають емоційну компетентність як інтегральну характеристику, що поєднує емоційну усвідомленість, саморегуляцію, емпатію та соціальні навички (Забаровська, 2024 : 50).

Дослідження особливостей підліткової агресії свідчить, що вона є складним психологічним феноменом, детермінованим як індивідуально-психологічними (підвищена імпульсивність, прагнення до домінування, брак самоконтролю), так і соціальними чинниками (конфлікти в сім’ї та школі, вплив однолітків, стресові події, цифрове середовище) (Ансімов, 2020 : 8; Басюк, 2024 : 60). Підлітки з низьким рівнем емоційної компетентності більш схильні реагувати на конфлікти вербальною та фізичною агресією, оскільки не володіють ефективними механізмами саморегуляції.

Обґрунтовано, що роль емоційної компетентності у зниженні агресії реалізується через систему її функцій: регулятивну (стримування гніву та імпульсивних дій), комунікативну (розуміння переживань

співрозмовника), адаптаційну (пристосування до колективу), профілактичну (усвідомлення власних тригерів роздратування), соціалізуючу (вирішення суперечностей шляхом діалогу), ресурсну (конструктивне подолання напруження) та корекційну (переорієнтація поведінкових реакцій) (Зарицька, & Борисенко, 2017 : 243).

Серед ефективних психологічних засобів розвитку емоційної компетентності підлітків виокремлено: формування навичок саморефлексії (ведення щоденників емоцій), навчання технікам емоційної саморегуляції (дихальні вправи, релаксація, когнітивне переосмислення), інтеграцію арттерапевтичних і креативних практик, застосування когнітивно-поведінкових методик, а також проведення соціально-психологічних тренінгів та індивідуального консультування (Мазоха, 2025 : 16; Рибко, 2024 : 246).

Висновок. Емоційна компетентність виступає ключовим внутрішнім чинником зниження агресивності у підлітковому віці. Вона забезпечує баланс між внутрішніми емоційними процесами та соціальними вимогами, сприяючи розвитку самоконтролю, емпатії та конструктивної міжособистісної взаємодії. Комплексне застосування психологічних тренінгів, арттерапії та когнітивно-поведінкових методик у закладах загальної середньої освіти дозволяє ефективно здійснювати профілактику та корекцію підліткової агресії.

Список використаних джерел

1. Ансімов В. В. Характеристика змісту агресивної поведінки дітей підліткового віку. *Науковий пошук молодих дослідників.* 2020. № 6. С. 6–15.

2. Архипова Т. М. Психологічні причини агресії підлітків в умовах війни. *Психологія та соціальна робота.* 2024. № 1. С. 22–29.

3. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров’я учасників освітнього процесу. Житомир, 2024. 140 с.

4. Березяк К. М., Лупак Н. М., Кирилішина М. Г., Шкраб’юк В. С. Формування стресостійкості та життєстійкості в сучасних умовах. *Наукові інновації та передові технології.* 2024. № 8(36). С. 1417–1432.

5. Боковець О. І. Емоційний інтелект як ресурс психічного здоров’я. *Габітус.* 2022. Вип. 37. С. 68–75.

6. Вовченко О. А. Концептуалізація феномену емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Київ : ЮНІСОФТ, 2021. 450 с.

7. Забаровська С. М. Сутність поняття та основні компоненти емоційної компетентності особистості. *Слобожанський науковий вісник.* Серія Психологія. 2024. № 1. С. 50–55.

8. Зарицька В. В., Борисенко В. М. Емоційна компетентність як детермінанта професійного становлення. *Молодий вчений.* 2017. № 4 (44). С. 241–245.

9. Мазоха І. С. Інтеграція арттерапії та когнітивно-поведінкової терапії в роботі з агресією. *Ментальне здоров'я.* 2025. № 1. С. 15–19.

10. Рибко А. П. Емоційна компетентність як феномен сучасної психології. *Психологія та соціальна робота.* 2024. № 1. С. 243–251.

Н.В. Сагачко
здобувачка ступеня доктор філософії (PhD)
за спеціальністю 053/С4 «Психологія»,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна

АДАПТИВНИЙ ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Професійне становлення особистості є процесом прогресивної зміни особистості під впливом соціальних чинників, професійної діяльності та власної активності, які спрямовані на самовдосконалення і самоздійснення (Кокун, 2012).

Для майбутніх юристів цей процес може відбуватися в умовах високих вимог до точності, відповідальності при нестабільності соціального середовища, що доповнюється викликами воєнного часу в Україні. Всі ці обставини можуть ускладнювати формування професійної ідентичності молоді (Чепурна, 2023) і, як наслідок, професійного становлення.

Прагнення до досконалості може бути як ресурсом для розвитку, так і чинником ризику, тому розрізнення адаптивних та дезадаптивних форм перфекціонізму набуває вагомого значення для розуміння професійного становлення майбутніх правників.

Метою даної роботи є теоретичне обґрунтування місця адаптивного перфекціонізму в структурі професійного становлення майбутніх юристів на основі зарубіжних та українських наукових досліджень.

Науковець О. Кокун розглядає професійне становлення як формування професійної спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей, їх інтеграцію та готовність до професійного зростання. До провідних чинників досягнення професійної майстерності він відносить перш за все самоактуалізацію, яка ґрунтується на

реалізації особистісно-професійного потенціалу. Особливої уваги, на його думку, потребують ризики, притаманні професіям типу «людина-людина», до яких відноситься і професія юриста. До цих ризиків можуть входити професійні деформації, вигорання та «надякості» (надмірний розвиток окремих професійно важливих якостей, як надвідповідальність чи поглиблена педантичність) (Кокун, 2012).

За своєю сутністю такі прояви є близькими до дезадаптивних форм перфекціонізму в контексті досягнення професійної ідентичності та професійного становлення студентської молоді (Чепурна, 2023).

О. Лазуренко вказує на те, що професійне становлення як формування професійної спрямованості, компетентності, професійних властивостей і готовності до професійного розвитку майбутнього фахівця виявляється в розвитку особистості через набуття професіоналізму та формування індивідуального стилю діяльності (Лазуренко, 2024).

Соціальне середовище (колеги, керівники, викладачі) розглядається в якості активного чинника становлення, а наставницька підтримка може бути інструментом для полегшення періоду адаптації та профілактики вигорання (Лопушняк, Срібна, & Титаренко, 2025).

За Р. Каламаж особливою складовою у структурі професійної Я-концепції майбутнього юриста виступає образ професії, еталонний образ юриста-професіонала та прагнення до самовдосконалення (Каламаж, 2010).

Цей підхід може стосуватися і проблеми перфекціонізму, при якому високі прагнення та еталони виконують мотиваційну функцію, а переживання розбіжності між «Я» та еталоном можуть стати як джерелом розвитку, так і дистресу.

В. Зливков вважає професійну ідентичність системним утворенням, яка формується на основі когнітивних, мотиваційних та ціннісних механізмів (Зливков, 2014), тому ми можемо розглядати адаптивні форми перфекціонізму як одні із можливих умов її формування.

У сучасних наукових дослідженнях перфекціонізм визначається як багатовимірний конструкт, при цьому розрізняють перфекціоністські прагнення (високі особистісні стандарти) та перфекціоністські занепокоєння (надмірну самокритичність, страх помилок, переживання розбіжностей між бажаним та досягнутим) (Stoeber, & Otto, 2006).

Згідно моделі «2х2» особистісні стандарти у студентів (n=397), за відсутності високого рівня стурбованості, пов'язані з більш сприятливими психологічними наслідками для академічних цілей (Gaudreau, & Thompson, 2010), а класифікація, яка поєднує рівень стандартів і рівень невідповідностей, дозволяє розрізнити адаптивних та дезадаптивних перфекціоністів (Rice, & Ashby, 2007).

Вітчизняні дослідники розглядають перфекціонізм, в основному, як системну особистісну характеристику і вирізняють адаптивний/дезадаптивний, функціональний/дисфункціональний його типи тощо (Чепурна, 2023).

Так, І. Гуляс виокремила перфекціонізм як прагнення до самовдосконалення в структурі професійної готовності майбутніх фахівців-психологів (Гуляс, 2007).

С. Бикова наголошує на невеликій кількості зарубіжних та вітчизняних досліджень стосовно адаптивного типу прагнення до досконалості та впливу перфекціонізму на навчально-професійну діяльність студентів (Бикова, 2020). За даними її дослідження (n=66) перфекціонізм, орієнтований на себе, і соціально орієнтований перфекціонізм пов'язані з невротичністю та сором'язливістю.

Узагальнення Г. Чепурної показують, як адаптивні та дезадаптивні форми перфекціонізму проявляються в структурі професійної ідентичності студентства (Чепурна, 2023). Адаптивний перфекціонізм поєднується з високими особистісними стандартами, низькою поляризацією мислення, готовністю до ймовірності невдач, адекватною професійною самооцінкою, конструктивною самокритикою та мотивацією до досягнень тощо. В той час як деструктивні його прояви пов'язані з ідеалізованими стандартами, катастрофізацією помилок, мотивацією уникнення невдач, професійним стресом, трудоголізмом, нездатністю просити про допомогу чи працювати в команді тощо.

В дисертаційному дослідженні В. Кузіної на вибірці офіцерів ЗСУ показано, що помірний рівень перфекціонізму активізує інформаційний стиль професійної ідентичності (визначення особистісно значущих цілей і способів їх досягнення), тоді як високий рівень виявляється в потребі проявляти досконалість задля поваги оточення і перешкоджає розвитку досягнутої професійної ідентичності (Кузіна, 2018).

Для юридичної освіти ці розрізнення набувають особливого значення. Так, лонгітюдне дослідження студентів-юристів показало, що впродовж трьох років навчання знижувалися рівні добробуту, цінності

та мотивації (Sheldon, & Krieger, 2007). В той же час, за результатами метааналізу, перфекціоністькі занепокоєння серед молодих людей мали середні та високі позитивні зв'язки з професійним вигоранням, тоді як перфекціоністські прагнення демонстрували негативні чи незначущі (Hill, & Curran, 2016).

Враховуючи вищенаведене, адаптивний перфекціонізм майбутніх юристів ми розглядаємо як поєднання високих особистісних стандартів у професійній діяльності з гнучким ставленням до власних помилок і відхилень до еталону, що може підтримувати професійну самоактуалізацію і не призводить до деструктивної поведінки у процесі професійного становлення.

На нашу думку, адаптивний перфекціонізм в якості складової професійного становлення майбутніх юристів може виконувати наступні функції: мотиваційну (спрямованість на вдосконалення, оволодіння професійними навиками), регулятивну (збереження гнучкості прихильності до обраної професії навіть в результаті невдач), профілактичну (запобігання професійному вигоранню та деформаціям). Дезадаптивні форми, навпаки, при поєднанні високих стандартів із самокритичністю, страхом помилок можуть підвищувати ризик професійних сумнівів і негативно впливати на професійне становлення майбутніх правників.

Пошук шляхів розвитку саме конструктивних проявів перфекціонізму в процесі формування професійної ідентичності та професійного становлення майбутніх юристів залишається актуальним.

Висновки. Адаптивний перфекціонізм є актуальним конструктом, який доцільно розглядати як складову професійного становлення майбутніх юристів. Остання поєднує мотиваційний потенціал високих стандартів із гнучким ставленням до власних помилок і прийняттям можливих професійних невдач. Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з науковими пошуками, емпіричною перевіркою ролі адаптивних і дезадаптивних форм перфекціонізму у формуванні професійної ідентичності та професійного становлення студентів-правників.

Список використаних джерел

1. Бикова С.В. Особливості перфекціонізму майбутніх фахівців. *Теорія і практика сучасної психології.* 2020. № 2. С. 14–18. DOI: https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.2.2 URL: https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2020/4.pdf

2. Гуляс І. А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. Івано - Франківськ, 2007. 190 с.

3. Каламаж Р. В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. Вип. 16. С. 85 – 94.

4. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія / Олег Матвійович Кокун. – Київ: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. – 200 с.

5. Кузіна В.Д. Перфекціонізм як чинник розвитку професійної ідентичності офіцера Збройних Сил України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Київ, 2018. 243 с.

6. Лазуренко О.О. Концептуальні засади дослідження психологічних особливостей професійного становлення особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2024. Вип. 2. С. 17–21. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.3

7. Лопушняк В., Срібна Ю., Титаренко В. Професійне становлення особистості фахівця технологій: партнерство та його види. *Молодь і ринок*. 2025. № 7–8 (239–240). С. 24–29. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339669

8. Становлення ідентичності фахівця : монографія / [Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов та ін.]; за ред. В. Л. Зливкова. – Київ, Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 260 с.

9. Чепурна Г. Л. Вплив перфекціонізму на формування професійної ідентичності студентської молоді. *Маркетинг у підприємництві, біржовій діяльності та торгівлі в SMART-суспільстві: управлінський, інноваційний та методичний виміри. Видавець Кошовий Б.-П.О.* 2023. С. 776–794. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7855300

10. Gaudreau P., Thompson A. Testing a 2×2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*. 2010. Vol. 48 (5). P. 532–537. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031

11. Hill A.P., Curran T. Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review.* 2016. Vol. 20 (3). P. 269–288. DOI: https://doi.org/10.1177/1088868315596286

12. Rice K.G., Ashby J.S. An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*. 2007. Vol. 54 (1). P. 72–85. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.72

13. Sheldon K.M., Krieger L.S. Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin.* 2007. Vol. 33 (6). P. 883–897. DOI: https://doi.org/10.1177/0146167207301014

14. Stoeber J., Otto K. Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*. 2006. Vol. 10 (4). P. 295–319. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Н.С. Славіна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.І. Наконечна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЬ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У ФОРМУВАННІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Сучасні підлітки дорослішають у складному соціальному середовищі, яке характеризується швидкими змінами та нестабільністю. Через це вони особливо вразливі до соціальних, економічних і моральних потрясінь. Руйнування звичних ціннісних орієнтирів за відсутності чітко сформованих нових ускладнює їхнє самовизначення та соціалізацію.

До основних засобів масової інформації належать телебачення, радіо, комп'ютерні технології, інтернет і періодична преса. Телебачення передає рухоме зображення на відстань за допомогою електронних засобів, а радіо забезпечує поширення інформації через радіохвилі. Комп'ютер призначений для оброблення, зберігання та передавання інформації, тоді як інтернет об'єднує різні комп'ютерні мережі у глобальну інформаційну систему. Газети й журнали є періодичними друкованими виданнями, що висвітлюють актуальні події та інші суспільно значущі теми. Завдяки розвитку цих каналів сформувалися основні підсистеми масової комунікації: преса, радіо й телебачення. Кожна з них охоплює значну кількість окремих видань і програм, які можуть поширюватися як на міжнародному рівні, так і в межах окремих регіонів. Друковані видання, радіо й телебачення мають власні способи подання інформації, однак їх об'єднує здатність оперативно передавати широкій аудиторії як словесний зміст, так і емоційно насичені образи Але є і своєрідні риси, що належать тільки якогось одного засобу (кінематографічний зображення на телебаченні, словесно-буквена інформація в пресі, зоні візуальне звукове повідомлення на радіо).

Проблема формування у дітей, підлітків та молоді право-слухняної соціально-адекватної поведінки є складною і комплексною. Підлітковий вік характерний тим, що саме в цьому віці молода людина переходить зі стану дитинства до дорослого стану, тобто змінює способи і варіанти взаємодії із зовнішнім світом.

Одним з провідних способів для дітей і підлітків дізнатися те, які саме норми діють у суспільстві і безпосередньо зіткнутися з тими обмеженнями, які накладаються нормами в даному суспільстві та ознайомитися з тими санкціями, які виникають за їх порушення.

Основним механізмом дорослішання є присвоєнням будь-яких цінностей, правил, зразків поведінки. Вибираючи зразок поведінки і спосіб взаємодії із зовнішнім світом, підліток орієнтується в першу чергу на успішність демонстративного варіанту поведінки і, що важливо, на легкість копіювання представлених зразків.

Одним з інструментів соціалізації є засобом масової інформації, особливо електронні – радіо і ще більшою мірою телебачення. Саме ЗМІ багато в чому визначають ті зразки поведінки, яких схильні наслідувати підлітки та молоді люди. Все сказане робить електронні ЗМІ потужним інструментом соціального управління і формування різних соціальних норм. Зупинимося дещо докладніше на питанні про те, чому засобам масової інформації вдається надавати настільки сильна взаємодія на молоде покоління, і якими механізмами впливу це досягається.

Для розгляду нами випадку присвоєння зразків поведінки необхідна якась сукупність умов. По-перше, неуспішність підлітка, неефективність реалізованих їм способів соціальної взаємодії, психологічний дискомфорт та інше, тобто те, що спонукає її шукати нових шляхів самореалізації. По-друге, явна успішність демонстрованого поведінки, його незаперечна соціальна цінність, привабливість і яскрава емоційне забарвлення. По-третє, можливість легко скопіювати вказане поведінку.

Не викликає сумніву та обставина, що на формування агресивної поведінки впливає великий комплекс різних факторів, і засоби масової інформації серед них займають цілком певне місце.

ЗМІ є одним з основних джерел демонстрацій різних зразків поведінки (витлумаченого вельми широко – від поведінки безпосередньо, форм і навіть фігур мови до стилю життя). Очевидно, що умовно, але досить точно все зразки, які демонструються можна розділити на три групи: позитивні, негативні і нейтральні. Образи

перших двох груп можуть бути представлені через специфічні образи, які безпосередньо нав'язуються глядацької аудиторії. Таке нав'язування виникає у випадках, коли транслюються образи задовольняють трьом умовам: регулярність трансляцій таких зразків, демонстрації високої соціальної цінності (як позитивної, так і негативної) цих зразків, і, нарешті, однорідність демонстрованих зразків у різних передачах.

Нейтральні образи відіграють дуже важливу роль у формуванні ціннісних установок і мотивації поведінки: вони формують контекст. Говорячи про нав'язування, мається на увазі той факт, що реципієнт починає слідувати запропонованому способу, спираючись не на раціональні уявлення про ті чи інші якості цього образу, а діючи в чому несвідомо. Це негативний вплив проявляється в тому, що формат і зміст найбільш бажаних, а також розрахованих на молодіжну аудиторію передач, не відповідає реальному рівню дорослості підлітків.

Отже, вплив засобів масової інформації на агресивну поведінку підлітків може бути пов’язаний із тим, що саме через медіаконтент вони формують уявлення про кримінальне середовище та його функціонування. Водночас ці уявлення не завжди відповідають дійсності, а реальний рівень обізнаності підлітків про структуру криміналізованих груп може бути нижчим, ніж припускають дорослі.

Висновок. Медіа є одним із чинників, що можуть позначатися на формуванні агресивної поведінки підлітків. Однак її виникнення зазвичай зумовлене сукупністю біологічних, психологічних, сімейних і соціальних обставин. Несприятливе поєднання таких чинників може негативно впливати на спосіб життя підлітка та його взаємини з оточенням. Значний вплив може мати група однолітків, якщо в ній поширені асоціальні цінності й моделі поведінки. Сімейні конфлікти та емоційна відчуженість також здатні сприяти появі грубості, ворожості, демонстративної непокори й руйнівних дій. У наведених джерелах зазначено, що серед підлітків, засуджених за насильницькі злочини, 90% вчинили правопорушення у стані алкогольного сп’яніння. Цей показник стосується конкретного дослідження й не варто автоматично поширювати його на всіх підлітків.

Список використаних джерел

1. Булах І.С. Специфіка становлення самоствердження особистості підліткового віку. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент.* Випуск 13. 2013. С. 154-163.

2. Замашкіна О. Проблема агресивності підлітків як соціально-психологічне явище сучасності. *Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності : монографія* / відп. ред. Л. Данільчук, Л. Романовська. Хмельницький : ФОП Цюпак А., 2020. Т. 4. Розд. 2. С. 45-88.

В.І. Співак,
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.В. Одайник
здобувач 2 курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Молодший шкільний вік є вирішальним для розвитку пізнавальних процесів та формування особистості. Майже всі когнітивні процеси та особистісні якості людини складаються в дитинстві, за виключенням тих, які набуваються разом з накопиченням життєвого досвіду і не можуть з'явитися раніше того часу, коли людина досягне певного віку.

В дитинстві складаються основні мотиваційні, інструментальні та стильові риси особистості. Перші стосуються інтересів людини, тих цілей і завдань які вона перед собою ставить, її основних потреб і мотивів поведінки. Інструментальні риси включають ті засоби досягнення відповідних цілей, задоволення інтелектуальних потреб, яким людина здебільшого надає перевагу. Стильові ж стосуються темпераменту, характеру, способів поведінки, манер. До закінчення школи особистість є вже практично сформованою, і ті індивідуальні особливості персонального характеру, яких дитина набуває в шкільні роки, як правило, зберігаються в тій чи іншій мірі протягом усього життя.

Початок навчання в школі сприяє виникненню нових умов для особистісного розвитку дитини. Ті психологічні властивості, які почали

проявлятися у дитини в останні роки дошкільного дитинства, за перші чотири роки шкільного навчання розвиваються, закріплюються і до початку підліткового віку більшість рис характеру вже виявляються сформованими.

На даному віковому етапі індивідуальність дитини проявляється також у пізнавальних процесах. Відбувається значне розширення і поглиблення знань, вдосконалюються уміння й навички дитини. Цей процес прогресує до третього-четвертого класу і призводить до того, що у більшості дітей виявляються як загальні, так і спеціальні здібності до різних видів діяльності. Загальні здібності виявляються у темпах набуття дитиною нових знань, умінь і навичок, а спеціальні – в глибині засвоєння окремих шкільних предметів, у певних видах трудової діяльності і в спілкуванні.

Подальший розвиток здібностей до кінця молодшого шкільного віку призводить до появи розбіжностей в індивідуальних здібностях дітей, що відбивається на їхніх успіхах в учінні. Такий чинник є одним із приводів для прийняття психолого-педагогічно обгрунтованих рішень стосовно диференційованого навчання дітей з різними здібностями.

В роботі з дітьми, що виявили більш розвинені здібності, починаючи з цього віку, можуть застосовуватись методи навчання, характерні для дорослих, так як пізнавальні процеси обдарованих дітей до третього-четвертого класів школи виявляються повністю сформованими.

Особливе значення для розвитку в цьому віці має стимулювання і максимальне використання мотивації досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності дітей. Посилення такої мотивації, для подальшого розвитку якої молодший шкільний вік є особливо сприятливим періодом життя, приносить подвійну користь: по-перше, у дитини закріплюється досить корисна і достатньо стійка особистісна риса – мотив досягнення успіху, що домінує над мотивом уникнення невдачі; по-друге, це призводить до прискорення розвитку інших здібностей дитини.

В молодшому шкільному віці відкриваються нові можливості для стимулювання психічного розвитку дитини через регуляцію її стосунків з оточуючими людьми, особливо із вчителями та батьками, до впливів яких у цьому віці дитина ше досить чутлива. Це дозволяє дорослим розвивати і використовувати у вихованні соціальні мотиви дитини для

здійснення позитивного впливу на неї. Мова йде про такі мотиви, як визнання, заохочення з боку значущих дорослих людей, прагнення отримати високу оцінку і д.

До кінця молодшого шкільного віку важливого значення для дітей набувають стосунки з ровесниками. У зв'язку з цим відкриваються додаткові можливості для активного використання таких стосунків з навчально-виховною метою, зокрема для стимулювання психічного розвитку дитини засобами публічного заохочення її вчинків та досягнень в присутності товаришів, шляхом змагання з ровесниками, а також засобами різноманітних дій і ситуацій, що стосуються соціального статусу дитини.

Працелюбство та самостійність, розвинена здатність до саморегуляції створюють сприятливі можливості для розвитку дітей молодшого шкільного віку й поза безпосереднім спілкуванням з дорослими або ровесниками. Зокрема, мова йде про здатність дітей цього віку годинами наодинці займатися улюбленою справою. На даному віковому етапі важливо забезпечити дитину різноманітними дидактичними розвивальними іграми.

Дослідники І.В. Дубровіна, І.С. Кон, М.П. Матвєєва, В.С. Мухіна та інші зазначають, що вже в шість-сім років індивід прагне посісти нове, доросле місце в житті і виконувати нову суспільно важливу діяльність. Саме в період молодшого шкільного віку дитина починає себе усвідомлювати не тільки суб'єктом навчальної діяльності, але й суб'єктом в системі людських стосунків, тобто відбувається усвідомлення свого соціального «Я», що виступає чинником становлення особистісного новоутворення даного вікового періоду, яке в спеціальній літературі дістало назву «внутрішня позиція школяра» [1].

Становлення соціального «Я» в структурі особистості дитини відбувається не тільки під впливом оцінок дорослих – вчителів і батьків, але й ровесників. У сформованих дорослими колективах завжди існують мікрогрупи, які створюються на основі власних симпатій і спільних інтересів. У першокласників мікрогрупи, що складаються, переважно, з двох осіб базуються на спільних інтересах, які переважають на даному відрізку часу. До десяти років особистість дитини формується під впливом ровесників, яким надається перевага над іншими, незалежно від їх статі. Від десяти до дванадцяти років відбувається статева ізоляція, за умов якої групи складаються вже з трьох та більше осіб. До четвертого класу зменшується вплив вчителів

і батьків та збільшується вплив ровесників, які входять до складу однієї мікрогрупи.

З віком емоції молодших школярів стають тривалішими, стійкішими та глибшими. Такий рівень розвитку емоційної сфери особистості зумовлює в учнів початкової школи появу постійних інтересів, тривалих товариських стосунків, що грунтуються на цих спільних і досить міцних інтересах.

Психологи припускають, що до шести-семи років дитина вже усвідомлює свою статеву належність, яка буде такою назавжди. У відповідності до своєї статі дитина засвоює певні типи поведінки, яких дотримується в школі, вдома. А Т. М. Титаренко підкреслює, що по-різному і неоднаково у хлопчиків і дівчаток формується уявлення про власне «Я». У дівчаток набагато швидше, ніж у хлопчиків, з'являються уявлення про сласне «Я» і вони є значно глибшими. Очевидно, це зумовлено тим, що вони раніше виявляють увагу до своєї зовнішності, до ставлення з боку оточуючих. Стосунки між двічатками є набагато складнішими, оскільки вони включають оцінки учасниць їх мікрогруп [2].

Вважається, що у більшості дітей до семи-восьми років виникають такі складні новоутворення, як оцінка самого себе, самолюбство, з'являються нові, ще не розв'язані протиріччя між сприйняттям себе теперішнього, ставленням до себе та оцінками оточуючих, орієнтованих то на себе минулого, то на майбутнього. Виділяють два основних фактори, що впливають на становлення самооцінки дітей молодшого шкільного віку:

1) навчальна діяльність школяра, разом з успіхами і невдачами в ній, яка сприяє формуванню в молодших школярів здатності контролювати і оцінювати своїх ровесників та самих себе, і виступає чинником становлення самооцінки та самоконтролю;

2) соціальні фактори, а саме: зовнішні оцінки з боку значущих осіб, включеність та участь учня в системі міжособистісних стосунків.

Взаємодіючи з членами колективу, учень розпочинає порівнювати себе з іншими людьми, вчиться об'єктивно порівнювати свої фізичні та розумові сили, свої якості, відшуковує критерії для об'єктивної оцінки своєї діяльності.

На думку таких дослідників, як Л. І. Божович, П. Р.Чамата та ін., молодші школярі, оцінюючи спочатку лише результати своєї навчальної діяльності, поступово включають до сфери самооцінки

моральні якості своєї особистості, зокрема правдивість, чесність, скромність, ввічливість, справедливість [1].

Крім цього слід зазначити, що адекватна самооцінка сприяє розвитку самостійності та незалежності поведінки у школярів даного вікового періоду.

Висновок. Вступ дитини до школи знаменує собою не тільки початок переходу пізнавальних процесів на новий рівень розвитку, але й виникнення нових умов для особистісного росту дитини. Новий вид діяльності, яким є учіння, сприяє розширенню і поглибленню знань, удосконаленню умінь і навичок (як загально навчальних, так і спеціальних), формуванню індивідуальності дитини. У цей період успішно складаються такі особистісні риси, як працелюбство, наполегливість, самостійність, що полегшують, в свою чергу, формування нових умінь і навичок, сприяють когнітивному розвитку.

Список використаних джерел

1. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О. та ін. Київ : Каравела, 2006. 344 с.

2. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. для викл., аспір. та студ. пед. навч. закл. Київ: Либідь, 2000. 245 с.

В.І. Співак
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
В.О. Федорова
здобувач 2 курсу другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У ранньому дитинстві відчуття страху виникає у дитини дуже часто. У реальному житті малюк зустрічається з багатьма небезпеками. Не маючи життєвого досвіду, дитина до деяких явищ відноситься з жахом. Але сильно розвинута схильність дітей від трьох до п’яти років ототожнювати себе з дорослими людьми допомагає їм набувати досвід, що робить їх одночасно безпорадними в багатьох ситуаціях.

Прояви тривожності у дітей дошкільного віку відбувається по-різному. Тривожна дитина напружено вдивляється в усе, що знаходиться навколо неї, несміливо, майже беззвучно вітається і ніяковіючи сідає на краєчок найближчого стільця. Здається, що вона очікує яких-небудь неприємностей. Таких дітей відрізняє надмірне занепокоєння, причому іноді вони бояться не самої події, а її передчуття. Часто вони очікують найгіршого. Діти почувають себе безпомічними, побоюються грати в нові ігри, приступати до нових видів діяльності. У них високі вимоги до себе, вони дуже самокритичні. Рівень їхньої самооцінки низький, такі діти дійсно думають, що вони гірші за інших в усьому, що вони негарні, нерозумні, незграбні. Вони шукають заохочення, схвалення дорослих у всіх справах [1].

Для тривожних дітей характерні соматичні проблеми: біль в животі, запаморочення, головні болі, спазми в горлі, утруднене поверхневе дихання тощо. Під час прояву тривоги вони часто відчувають сухість у роті, ком у горлі, слабкість у ногах, прискорене серцебиття.

У ранньому віці такі діти вирізняються поведінкою, що свідчить про домінування в них почуття самозбереження, яке виявляється в підвищеній залежності від матері. Коли таку дитину розлучити з матір'ю на більш чи менш тривалий час, то вона не може до цього звикнути. Спершу дитина довго плаче, а потім входить у депресивний стан; робиться млявою, байдужою до всього, відмовляється від їжі, починає хворіти.

Притаманна більшості дітей цікавість до нових, привабливих предметів та людей у високо тривожних малят не є домінуючою. Усе нове вони сприймають з пересторогою, дуже часто лякаючись зовсім не страшних речей, наприклад, великого метелика, що сильно тріпоче крильцями, великих м'яких іграшок, несподіваних сильних звуків або просто сильних звуків. Батьки цих дітей нерідко звертаються до психолога через названі особливості поведінки. Вони також можуть скаржитись на те, що дитині не можна вмикати пилососа, електричну бритву тощо, оскільки вона від цих звуків із жахом тікає й ховається.

У дошкільному віці повсякденні предмети і явища вже не лякають дитину, її життєвий досвід стає багатшим, фізичні можливості – більшими, а знання – ширшими. Натомість можуть з'явитися нові страхи – страх темряви, самотності, собак, певних людей тощо. Ці страхи вже мають під собою певне підґрунтя, вони виникли внаслідок досвіду негативних переживань, при першому зіткненні з перерахованими факторами можуть стати основою для виникнення неврозу.

У спілкуванні такі діти вирізняються нерішучістю, особливо при першому знайомстві з дорослим чи з іншою дитиною. У дитячій групі вони уникають надто емоційних та конфліктних партнерів у грі, не можуть відстояти себе, коли їх б'ють чи відбирають іграшки. Для хлопчиків характерним є уникання ігор зі зброєю. Вони швидше гратимуться з дівчатками у ляльки, ніж із пустотливими хлопчиками у війну. На запитання, чому у них такі «не хлопчачі» ігрові інтереси, деякі з них відповідають, що гратися у війну страшно, «бо це про те, як убивають».

Вступивши до школи ці діти болісно переживають зміни життєвого стереотипу. Те, що в інших дітей викликає інтерес і навіть захоплення своєю новизною і престижністю (ходити до школи – означає бути дорослішим та поважнішим), для дітей із підвищеною тривожністю обертається на стресову ситуацію через те, що в ній багато невідомого, незнайомого, а отже, і відлякуючого.

Уже під час прийому до школи такий першокласник вирізняється своїм настороженим виглядом, тим, що він міцно тримає за руку дорослого, який його привів, та іноді ховається за нього. Ці діти неохоче йдуть на словесний контакт, вони або мовчать, або відповідають на запитання пошепки, можуть виявляти впертість і відмовлятись від виконання цілком посильних для них завдань. Вони швидше погоджуються виконувати невербальні завдання (складати картинки, малювати, писати), ніж відповідати усно.

Така характерна поведінка пояснюється тим, що ситуація прийому до школи для високо тривожної дитини є стресовою через свою новизну. Дитина ще не знає, що буде далі, хоча дорослі їй про все розповідали, пояснювали, заспокоювали, але їй потрібно на власному досвіді переконатися, що тут немає ніякої, хоча б найменшої небезпеки [2].

Негативний фон дитини характеризується пригніченістю, поганим настроєм, неуважністю. Дитина взагалі не посміхається, голова і плечі опущені, вираз обличчя сумний або індиферентний. В таких випадках виникають проблеми в спілкуванні, у встановленні контакту. Дитина часто плаче, легко ображається, іноді без будь-яких причин. Вона багато часу проводить сама, нічим не цікавиться. При дослідженні така дитина пригнічена, не проявляє ініціативи, не йде на контакт [5].

Все, що характерно для тривожних дорослих, можна віднести і до тривожних дітей. Зазвичай це дуже невпевнені в собі діти, з нестійкою самооцінкою. Відчуття страху перед невідомим, яке вони постійно відчувають, призводить до того, що вони дуже рідко проявляють

ініціативу. Будучи слухняними, намагаються не звертати на себе увагу оточуючих, поводяться зразково і вдома, і в дитячому садочку, намагаються добре виконувати вимоги батьків та вихователів – не порушують дисципліну, прибирають за собою іграшки. Таких дітей називають скромними та сором'язливими. Однак їх зразковість, охайність, дисциплінованість носять захисний характер – дитина робить все, щоб уникнути невдачі [4].

Якщо в дитини підвищується тривожність, з'являються страхи – неодмінний супутник тривожності, то можуть розвиватися невротичні риси. Невпевненість у собі, як риса характеру – це самознищувальна установка на себе, на свої сили і можливості.

Невпевненість породжує тривожність і нерішучість, а вони, в свою чергу, формують відповідний характер.

Найкращий засіб допомогти дітям справитися з тривогою та стресом – знизити зайву напругу, з якою вони повинні справлятися. Якщо в дітей з'являється неабиякий високий рівень напруги або часті спалахи роздратування, корисно на деякий час спростити їм життя за рахунок виконання заведеного розкладу дня, чіткого формулювання того, що від них очікують і полегшення антиципації ними майбутніх дій. Також потрібно, щоб діти менше ставали свідками батьківських сварок, бачили сцени насильства і були б захищені від приставання та знущання місцевих хуліганів [3].

Але багатьох стресових ситуацій просто неможливо уникнути. Час від часу діти повинні справлятися з тягарем таких подій, як народження брата чи сестри, переїзд в нове житло чи необхідність відвідувати дитячий садок, так як і з сильними, хоч і більш непоширеними стресами, викликаними, наприклад смертю близьких, розлученням батьків чи стихійним лихом. В цих умовах батьки та вихователі повинні досягти наступних цілей:

1. Навчитися розпізнавати та інтерпретувати стресові реакції у дітей.

2. Забезпечити дітям теплий надійний притулок, щоб повернути їм впевненість.

3. Надати дітям можливість самим розповісти про те, що вони відчувають, тому що з розділеною бідою справитися легше.

4. Не перешкоджати регресивній або невідповідній віку поведінці, такій як бажання посмоктати палець, замотатись в ковдру, попристувати з дрібницями або посидіти на колінах.

5. Допомогти дітям зрозуміти сенс подій чи обставин, даючи їм всі необхідні пояснення [5].

Список використаних джерел

1. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О. та ін. Київ : Каравела, 2006. 344 с.
2. Омельченко Я.М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. 2-ге вид. Київ : Шк. Світ, 2011. 112 с.
3. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
4. Пасічніченко А.В. Особливості тривожності дітей дошкільного віку. *Вісник Харківського національного університету*. Серія : Психологія. 2012. № 109. С. 93-95.
5. Хотенчан Н.М. Дитячі страхи. Метод. реком. Тернопіль, 2014. 115 с.

О.М. Чайковська
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
А.І. Шкута
студентка 4 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК КОНСТРУКТИВНОГО ВИРІШЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасних умовах міжособистісні конфлікти є невід'ємною складовою соціальної взаємодії молоді та можуть виникати внаслідок відмінностей у поглядах, цінностях, потребах і способах спілкування. Важливу роль у конструктивному розв'язанні конфліктних ситуацій відіграє емоційний інтелект, що охоплює здатність розпізнавати й розуміти власні емоції та емоційні стани інших людей, регулювати емоційні реакції й ефективно взаємодіяти з оточенням. Розвинений емоційний інтелект сприяє зниженню емоційної напруженості, розвитку емпатії, пошуку взаємоприйнятних рішень і налагодженню конструктивного діалогу.

Проблема емоційного інтелекту та його ролі в регулюванні міжособистісних конфліктів посідає важливе місце в сучасній психологічній науці. Це зумовлено тим, що ефективність взаємодії між людьми залежить не лише від їхніх комунікативних умінь і здатності

аргументувати власну позицію, а й від уміння розпізнавати емоції, контролювати імпульсивні реакції, розуміти переживання інших і знаходити взаємоприйнятні рішення.

Поняття емоційного інтелекту набуло наукового обґрунтування в працях американських психологів П. Саловея та Дж. Маєра, які визначили його як здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати отриману інформацію для регулювання мислення та поведінки (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Подальший розвиток ця концепція отримала в дослідженнях Д. Ґоулмана, який акцентував увагу на значенні емоційної самосвідомості, саморегуляції, емпатії та соціальних навичок для ефективної міжособистісної взаємодії. У контексті конфліктної поведінки ці складові дають змогу людині краще усвідомлювати власні реакції, враховувати емоційний стан співрозмовника та уникати деструктивних способів комунікації (Гоулман, 2023).

Особливого значення зазначена проблема набуває в юнацькому віці, коли відбувається становлення особистісної ідентичності, розширюється коло соціальних контактів і формується індивідуальний стиль міжособистісної взаємодії. У цей період молоді люди навчаються відстоювати власні погляди, будувати близькі стосунки, розв’язувати суперечності та брати відповідальність за наслідки своєї поведінки. Недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції може ускладнювати комунікацію, спричиняти ескалацію суперечок і перешкоджати взаєморозумінню.

Зв’язок емоційного інтелекту з конфліктною поведінкою досліджують і сучасні українські науковці. Зокрема, Н. Губа, А. Неманежина та Д. Козуб розглядають емоційний інтелект як чинник вибору стратегій розв’язання міжособистісних конфліктів у юнацькому віці, акцентуючи увагу на значенні емпатії та саморегуляції (Губа, Неманежина, & Козуб, 2025).

У дослідженні міжособистісних конфліктів важливе місце посідають такі складові емоційного інтелекту, як саморегуляція та емпатія. Саморегуляція дає змогу людині контролювати власні емоційні прояви, стримувати імпульсивні реакції та запобігати агресивній і деструктивній поведінці під час конфліктної взаємодії (Литвинчук, Смолінчук, & Дараган, 2022).

Вважаємо, що розвинена саморегуляція є важливою передумовою конструктивного розв’язання міжособистісних конфліктів, оскільки дає

змогу людині усвідомлювати власні емоції, керувати їх проявами та обирати найбільш доцільні способи реагування на поведінку опонента. Особливого значення ця здатність набуває в юнацькому віці, коли відбувається активне становлення особистості, формування навичок міжособистісної взаємодії та засвоєння стратегій подолання суперечностей. Уміння контролювати емоційні імпульси сприяє зниженню напруженості у спілкуванні, запобігає ескалації конфлікту та створює умови для пошуку взаємоприйнятних рішень.

У дослідженні С. Ситнік виявлено взаємозв'язок між емоційними чинниками та вибором стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Зокрема, встановлено, що вищий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із більшою схильністю до співпраці та пошуку компромісних рішень, тоді як нижчий рівень його розвитку асоціюється з частішим використанням конфронтаційної стратегії. (Ситнік, 2023).

Висновок. Теоретичний аналіз даної проблеми дає підстави стверджувати, що емоційний інтелект відіграє важливу роль в регулюванні міжособистісної взаємодії та виборі ефективних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Розвинений емоційний інтелект сприяє усвідомленню власних емоцій і розумінню емоційних станів інших людей, розвитку емпатії, самоконтролю та здатності до конструктивного діалогу. Його основні компоненти створюють передумови для зниження емоційного напруження, запобігання ескалації конфліктів і пошуку взаємоприйнятних рішень. Особливого значення ці характеристики набувають у юнацькому віці, коли активно формуються навички спілкування, соціальна компетентність і способи реагування на міжособистісні суперечності.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Київ : Vivat, 2023. 512 с.

2. Губа Н.О., Неманежина А.О., Козуб Д.К. Емоційний інтелект як чинник вибору стратегій вирішення міжособистісних конфліктів у підлітковому віці. *Журнал сучасної психології,* 2025. Вип. 2. С. 18–24.

3. Литвинчук Н., Смолінчук Л., Дараган А. Вплив психологічних чинників на конфліктну поведінку у підлітків. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка, Психологія».* 2022. № 20. С. 87–100.

4. Ситнік С. Емоційні детермінанти подолання конфліктних ситуацій. *Наука і освіта.* 2023. Вип. 1. С. 63–69.

5. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15. No 3. P. 197–215.

Ivashkevych Ernest
PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and
Practical Psychology, Translator,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne (Ukraine)
Koval Iryna
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Foreign Language Education
and Intercultural Communication,
Khmelnytskyi National University,
Khmelnytskyi (Ukraine)

PSYCHOLOGICAL APPROACHES OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE

The need for a paradigmatic study of the development of critical thinking of students at the lessons of Foreign Language is recognized as a particularly pressing and relevant issue in contemporary Psychology. Fostering critical thinking is the problem, which was the most effectively achieved through the use of lexical units, including their combination, compression and amplification, while also allowing for the integration of other resources, such as music, during the lessons of Foreign Language. This is significant because, at this stage of development, the foundations of the individual's basic culture as the bedrock for all forms of thinking, which were established. This perspective offers a broader, *Paradigmatic Approach* to developing the "culture of thought" of students within the context of foreign language instructions (Онуфрієва, 2020). Consequently, the relevance of this issue is beyond a doubt. As a fundamental psychological concern, the role and the development of critical thinking within the structure of students' culture of thought specifically at foreign language classes within modern secondary education, which is a relatively recent topic in contemporary scholarship, because it remains as one of the most compelling areas in Theoretical Psychology. At the same time, the historical roots of this issue can be traced back as far as the 18th century, having been established in the works of various scholars (Ivashkevych Ed., & Koval, 2020).

For many years, the attention of researchers was focused on specific components of teaching and educational process. It was not until the 20th century that psychologists turned their focus to the child's personality, beginning to explore the development of learning motivation and the ways in which needs are formed. In Europe, conceptual frameworks have been developed that directly address the role and the development of critical thinking within the structure of students' "culture of thought" (intellectual culture) during foreign language lessons in modern secondary education institutions. The researches (Mykhalchuk, & Bihunova, 2019) examine the culturological dimension of critical thinking within this intellectual culture; here, the concept of a "culture of thought" is analyzed through the lens of musical works, and some problems were actualized, such as: exploring intonations, genres and styles rooted in the historical and cultural contexts of various eras. The social dimension of the role and development of critical thinking within the intellectual culture of students during foreign language lessons in modern secondary education is explored in the researches of scientists.

"Critical thinking" is derived from the English word "thinking", German "Denken" and French "pensée". "Critical thinking" is defined, in a general sense, as a complex process through which the individual forms a generalized reflection of the surrounding reality, originating from sensory cognition and rooted in practical human activity. Within the paradigm of a cognitive culture of students specifically in the context of foreign language instructions in modern secondary education critical thinking constitutes as *a complex socio-historical phenomenon*. It is studied across various academic disciplines: in Philosophy (analyzing the relationships between subjective and objective thought, the sensory and the rational ones, the empirical and the theoretical relationships, etc.); in Logic (the study of the forms, rules and operations of critical thinking); in Cybernetics (in relation to technical modeling of mental operations, such as artificial intelligence); in Psychology (examining critical thinking as an active process driven by the individual's needs and directed toward personally significant goals); in Linguistics (exploring the interplay between critical thinking and a foreign language); in Aesthetics (analyzing critical thinking within the creation and perception of artistic values); in Social Science (investigating the History, Theory and Practice of Scientific Cognition); in Neurophysiology (addressing the cerebral substrate and physiological mechanisms underlying critical thinking); in Psychopathology (which reveals various types of disorders affecting the proper functioning of critical thinking); in Ethology (which

examines the prerequisites and developmental characteristics of thinking in the animal kingdom) (Aleksandrov, Memetova, & Stankevich, 2020; Bates, Maechler, Bolker, & Walker, 2014).

Recently, there has been growing a great interest among philosophers, aestheticians, musicologists and educators regarding the development of critical thinking within the paradigm of students' intellectual culture, during foreign language lessons in modern secondary educational institutions. Naturally, this is a multifaceted issue; consequently, researchers draw upon insights from various academic disciplines when examining it. From a general philosophical perspective, critical thinking within the context of students' intellectual culture during foreign language lessons in modern high educational institutions is viewed as a form of artistic thinking. According to contemporary philosophical thought, critical thinking in this context is defined as the highest form of a student's active reflection of objective reality. It entails the purposeful, mediated and generalized cognition by the individual of the existing connections and relationships between objects and phenomena, as well as the creative generation of new ideas and the forecasting of events and actions.

Foreign language material consists not merely of a natural sound, but of a sound that has been artistically conceptualized and transformed into the sensory-imagistic material of foreign-language representation. Therefore, within the structure of students' cognitive culture during foreign language lessons in modern secondary education, critical thinking is viewed as an analytical activity. In such a case function of critical thinking are understood as a process of transforming acoustic reality into an artistic-imagistic one. In this context, critical thinking is shaped by the norms of the foreign language and imbued with so called linguistic content, since the elements and rules of that specific language constitute the foreign-language material, and it manifests as a distinct form of foreign language thinking, representing the realization of a specific auditory capacity for processing a foreign language. This conceptualization of critical thinking within the cognitive culture of students during foreign language lessons aligns fully with established psychological perspectives on the nature of critical thinking. Specifically, all these is developed in the connection with a foreign language and on the basis of practical (in this instance, foreign-language-related) activity (Honcharuk, & Onufriieva, 2018).

The next *Approach* is *the Aesthetic one*, which presents critical thinking development within the structure of students' intellectual culture during foreign language lessons in modern high educational institutions. Many

researches on aesthetics are based primarily on the analysis of artistic activity, specifically that is involving foreign languages and creative activity. All these serve as the primary material for understanding the principles of the aesthetic appropriation of the world, the discovery of an aesthetic ideal, and finding out the creative methods for developing critical thinking within the structure of students' intellectual culture during foreign language lessons in modern high educational institutions. Critical thinking is an integral component of human activity in its ideal dimension. Consequently, critical thinking within the structure of students' intellectual culture during foreign language lessons is functioning as a form of purely artistic thought; it is a creative process. This is because foreign language related and creative activity much more like other forms of art constitute a type of aesthetic activity that is inherently creative in nature.

Ultimately, a foreign language teacher is seeking to convey personal life experiences through lexical units, musical sounds, and intonation will interpret these experiences by applying the logic inherent to the foreign language, as revealed through its harmony and formal structure. Within this context, a paradigm emerges for developing critical thinking is a part of the cognitive culture of students during foreign language lessons in modern high educational institutions.

Next, we consider the pedagogical level of developing critical thinking within the paradigm of students' "culture of thought" during foreign language lessons in modern high educational institutions. We asserted that education through a foreign language is not merely the cultivation of an individual, but, first and foremost, the cultivation of a Human Being. According to this, the goal and the purpose of Psychology in general and the Psychology of foreign language education in particular can be described in rather emotive and expressive terms: it entails the formation and the development of a child's personality during studying at the universities. By fostering critical thinking within the structure of students' culture of thought during foreign language lessons in modern Ukrainian universities, we develop the students' intellect and individual capabilities; we shape their consciousness to serve as a regulator of their behavior; and we cultivate their capacity for thoughts, thereby forging the core of the individual, their self-awareness.

Literature

1. Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір: *монографія*. Київ: Видавець Бихун В.Ю., 2020. 320 с. ISBN 978-617-7699-08-7

2. Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика*.

Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 24(1). С. 97–117. URL: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117 https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/281

3. Aleksandrov A.A., Memetova K.S., Stankevich L.N. Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 49. 2020. P. 187–198. URL: https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3.

4. Ivashkevych Ed., Koval I. Psychological Principles of Organization of the DeductiveProcess at the English Lessons at Secondary Schools. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 50. С. 31–52. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.31-52.

5. Mykhalchuk N., Bihunova S. The verbalization of the concept of "fear" in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*. Варшава (Польща), 2019. С. 11. URL: https://doi.org/10.11649/cs.2043.

Mykhalchuk Nataliia
Dr. in Psychology, Professor,
Head of the Department of General and Applied Psychology,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne (Ukraine)
Kurytsia Denys
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

SOCIAL MALADJUSTMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

The tense and unstable economic, political and socio-psychological situation currently prevailing in the Ukrainian society, which is driving a significant increase in various deviations in the personal development and behavior of senior preschool-aged children (Mykhalchuk, & Onufriieva, 2020). Of particular concern there are phenomena such as progressive alienation, heightened anxiety, and spiritual emptiness, as well as cruelty and aggression, all of which are manifestations of social maladjustment among children in this age group. This process is the most acute during the transitional phase from early childhood toward maturity – specifically, during senior preschool years (Vovk, Emishyants, Zelenko, Drobot, & Onufriieva, 2020).

In Psychology, theories regarding the social maladjustment of older preschool-age children have emerged as a distinct field or a paradigm of scientific inquiry. Scholarly researches by both international and domestic educators and psychologists examine the nature of social maladjustment in older preschool-age children through the lens of *four fundamental approaches*: a) the Ethological Approach; b) the Psychoanalytic Approach; c) the Behavioral Approach; d) the Frustration-Based Approach.

When examining ethological and psychoanalytic approaches to understanding social maladjustment of senior preschool children, one cannot help but notice that they reflect a biologizing view of aggression, such as interpreting it as an innate instinct. Ethologists view social maladjustment of senior preschool children as a spontaneous, innate reaction; this perspective is articulated in the researches of various scholars. Intraspecific aggression, as a psychological factor in the social maladjustment of senior preschool children, is presented as an involuntary, instinctive drive, much like that observed in other higher vertebrates. Furthermore, K. Horney (Horney, 1994) suggests that comparing humans to animals is not necessarily offensive, given humanity's striking inability to regulate its behavior toward members of its own species as a domain, in which humans have made no progress toward self-mastery. According to K. Horney (Horney, 1994), human aggression is instinctive in nature, as it is the mechanism that inhibits the killing of one's own kind. While K. Horney (Horney, 1994) allows for the possibility of regulating human behavior, placing his/her hopes on upbringing and the strengthening of moral responsibility for the future. We also draw upon our researches not only endorse the view that human aggression is instinctive but also argue that humans, regardless of their intentions, and they are incapable of controlling the manifestations of their own social maladjustment.

We emphasize the importance of social adaptation and the struggle for power in the lives of older preschool-aged children. However, we interpret the social adaptation of children in this age group not as a desire to destroy an opponent, but rather as a strong initiative in overcoming obstacles. Later, we view the social adaptation and the will to power of older preschool-aged children more as a motive underlying the striving for superiority and self-improvement; that is, an impetus to better oneself, develop one's abilities and realize one's own potential. We deal with significant attention to the issue of social maladaptation among older preschool-aged children in our research. While acknowledging the biological roots of social maladaptation in this age group, we argue that the explanation for human cruelty and destructiveness should not be sought in a destructive instinct inherited from animals, but

rather in the factors that distinguish humans from their animal ancestors. The most alarming forms of social maladaptation in senior preschool-aged children in the conditions of war in Ukraine extend far beyond the issues of self-preservation or self-destruction. They are rooted in the uniquely human form of existence, such as the human situation, in which each of us finds ourselves precisely to the extent that we transcend the animal world.

In our researches, we presented a comprehensive analysis of various studies concerning social maladjustment in senior preschool-aged children. We have reinterpreted all destructive tendencies within the human being – from both phylogenetic and ontogenetic perspectives as the fundamental problem of the evil at the levels of the individual and the society. A central premise of our argument is that human existence and human freedom are inextricably linked from the very beginning, and that we are fundamentally distinct from the existence and freedom observed in animals. However, this freedom leads the individual to perceive a rupture between ourselves, nature and other people. Consequently, the individual experiences' feelings of loneliness, anxiety, hopelessness, powerlessness and worthlessness. In this context, social maladjustment in senior preschool-aged children serves as a functional mechanism – albeit maladaptive strategy for coping with these feelings. Social maladjustment in this age group forms the basis for mechanisms of escaping from freedom, manifesting particularly as destructiveness and authoritarianism. The perspective held by orthodox Freudians bears a striking resemblance to the views of ethologists.

We also posit that social maladjustment in senior preschool-aged children stems from an internal source; they argue that to prevent uncontrolled violence, aggressive energy must be continuously discharged; for instance, through observing violent acts, destroying inanimate objects, participating in sports competitions, or attaining positions of dominance and power. One of the most prominent interpretations of social maladjustment in older preschool children, viewing it as an instinctive drive, is found in the researches of Sigmund Freud (Freud, 2012). In the researches, the founder of psychoanalysis asserted that all human behavior originates, directly or indirectly, from Eros, which is the life instinct, whose energy (libido) is directed toward the strengthening, preservation and reproduction of our life. Within this broader framework, S. Freud (Freud, 2012) viewed social maladjustment in older preschool children simply as a reaction to the blocking or disruption of libidinal impulses. Aggression itself was not characterized as an inherent, permanent or inevitable aspect of human life.

Having lived through the violence of the First World War, Sigmund Freud (Freud, 2012) gradually arrived at a grim conviction regarding the nature and origin of social maladjustment in senior preschool-aged children. He postulated the existence of the second fundamental instinct, which is "Thanatos", or the death drive, which stands alongside the first, or "Eros" (the life instinct); the energy of "Thanatos" is directed toward destruction and the cessation of life. S. Freud (Freud, 2012) argued that all human behavior results from a complex interplay between this instinct and "Eros", and that a constant tension exists between them. Given the acute conflict between the preservation of life (such as "Eros") and its destruction ("Thanatos"), other mechanisms, such as displacement, serve to channel the energy of "Thanatos" outward, away from the "Self". Thus, "Thanatos" indirectly contributes to the externalization of social maladjustment in senior preschool-aged children, directing it toward others.

Sigmund Freud's (Freud, 2012) views on the origins and nature of social maladjustment as for senior preschool-aged children are extremely pessimistic. Such behavior is not only innate, stemming from a built-in death instinct, but also inevitable; for if the energy of "Thanatos" is not directed outward, it will soon lead to the destruction of the individual. The only glimmer of hope lies in the idea that the external expression of emotions accompanying aggression may facilitate the discharge of destructive energy, thereby reducing the likelihood of more dangerous actions. This aspect of Freud's theory (the concept of catharsis) has often been interpreted in such a way: engaging in expressive acts that do not involve destruction can serve as an effective means of preventing more dangerous behavior.

We argue that it is necessary to account for the distinctions between various types of social maladjustment in senior preschool-aged children. To classify aggressive behavior, a paradigm of our research involving three dichotomies has been proposed: physical versus verbal, active versus passive and directed versus undirected. The direct objective of physical aggression may be to inflict pain or injury upon another person. The intensity of such aggression is assessed based on the likelihood that it will result in injury, as well as the potential severity of that injury. Verbal aggression can also be painful and hurtful; indeed, it is sometimes said that words can kill. We think, that verbal aggression encompasses the following types of expressions: frequent rebuffs; negative feedback and critical remarks; the expression of negative emotions, such as dissatisfaction, manifested through swearing, veiled insults, distrust or hatred; the articulation of aggressive thoughts or desires (for example, "You should be killed") or the use of curses; insults;

threats, coercion and extortion; reproaches and accusations; irony, mockery, offensive remarks and hurtful jokes; raw shouting or roaring (without specific verbal content); aggression embedded within dreams or fantasies, expressed verbally, through thoughts, or less frequently in drawings.

Literature

1. Freud S. Psychoanalytic Personality Assessment. 2012. URL: https://psychologywriting.com/topics/sigmund-freud-research-topics/

2. Horney K. The Neurotic Personality of Our Time. Self-Analysis. New York, London: W. W. Norton & Company, 1994. 256 p. URL: https://www.amazon.com/Neurotic-Personality-Our-Time/dp/0393310973

3. Mykhalchuk Nataliia, Onufriieva Liana. Psycholinguistic features of representation of emotions by the concept of "Fear". *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології».* 2020. Вип. 48. С. 206–227. DOI (article): https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.206-227

4. Vovk M., Emishyants O., Zelenko O., Drobot O., Onufriieva L. Psychological Features Of Experiences Of Frustration Situations In Youth Age. *International Journal of Scientific & Technology Research.* January, 2020. Vol. 8(01). P. 920–924. URL: http://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-0120-28117.

Marek Paluch
Wydział Pedagogiki i Folozofii
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Rzeszowski
Radosław Malikowski
Wydział Pedagogiki i Folozofii
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Rzeszowski

UCZESTNICTWO W KULTURZE DZIECI I MŁODZIEŻY JAKO JEDEN Z FILARÓW PROCESU WYCHOWANIA

Nowa strategia oświaty ukierunkowana na edukację w zakresie wychowania moralno-społecznego, umysłowego, fizycznego czy kulturalnego jest istotnym procesem kształtowania współczesnego człowieka. Wychowanie przez kulturę obejmuje jednostkę we wszystkich fazach rozwoju i grupach wiekowych społeczeństwa. Uczestnictwo w kulturze sprzyja rozwojowi dzieci i młodzieży i jest ważnym czynnikiem procesu wychowawczego. Wiemy, że wychowanie w szerokim znaczeniu to "świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest

wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka (Okoń, 2001:445).

Uczestnictwo w kulturze może wywoływać pożądane zmiany w osobowości, uwrażliwiając na piękno przyrody i otoczenia człowieka, kształtować sens życia człowieka, itp. Problematyka kultury w kontekście edukacyjnym znalazła się wielokrotnie w Programie Światowej Dekady Rozwoju Kulturalnego opracowanym przez UNESCO, a zakładane cele koncentrowały się na:

- uznaniu kulturowego wymiaru rozwoju,
- umocnieniu i wzbogaceniu odrębności kulturowych,
- rozszerzeniu uczestnictwa ludzi w kulturze,
- rozwijaniu międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury.

Z programu tego wynikała konieczność działań na rzecz nowocześnie pojmowanej edukacji kulturalnej (Suchodolski, 1993).

A. Horbowski pisze, że ,,edukacja kulturalna w ujęciu globalnym to uporządkowany zespół podsystemów wychowania rodzinnego, wychowania przedszkolnego, wychowania szkolnego i wychowania pozaszkolnego. Działają one w ramach ogólnego systemu wspomagania rozwoju osobowości. W ich kręgu mieszczą się instytucje religijne oraz środki masowego przekazu, w tej grupie mieszczą się również zakłady pracy, gdzie dorosła jednostka urzeczywistnia wartości związane z aktywnością zawodową (Horbowski, 1999:19). Autor cytowanego tekstu podkreśla, że wszechstronne wychowanie do kultury jest edukacją kulturalną, która przysposabia jednostki do twórczej aktywności kulturalnej skierowanej na siebie i drugiego człowieka. Z. Pucek natomiast twierdzi, że kulturę można rozpatrywać w kontekście wspólnotowym i narodowym. Stawia tezę, że na kulturę można spojrzeć jako konfiguracje wartości i wartościowych celów oraz źródło reguł wyboru i preferencji wartości, a także konfigurację wzorców ideałów i norm, przez które dokonuje się kontrola społeczna i proces socjalizacji, a w następstwie realizuje nieustanny proces odtwarzania więzi między członkami społeczności (Pucek, 1998:60). Zatem przez udział w kulturze i edukacji kulturalnej można modyfikować swoje preferowane wartości i nabywać właściwe normy społeczne wraz z utożsamianiem się do środowiska lokalnego i społeczności lokalnych. Zaznaczyć należy, że ogólnie ujmując wychowanie w którym nie wprowadza się wychowanka w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowiczym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym i społecznie szkodliwym (Łobocki, 2000:26). Warto zaznaczyć, że zarówno edukacja kulturalna jak i uczestnictwo w kulturze mają istotne znaczenie w ,,stawaniu się,, człowiekiem określonej społeczności. Już

Wroczyński R. pisał, że ,,upowszechnianie kultury jest planowym procesem jej rozprzestrzeniania, zmierza do tego, by dobra kultury uczynić dostępnymi dla wszystkich oraz by stanowiły one zbiorowy wytwór możliwie szerokiego kręgu osobników,, (Wroczyński,1965:198-199). Cytowany autor wyróżnił dwie funkcje procesu upowszechniania kultury.

I FUNKCJA

ROZPRZESTRZENIANIE – udostępnianie osiągnięć jak najszerszemu ogółowi.

II FUNKCJA

ROZKRZEWIANIE – włączenie najszerszego kręgu osobników w tworzenie dóbr kulturalnych.

W pedagogice społecznej również Radlińska H., jako twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce, interesowała się problemem kultury, jednak wszelkie definicje konstruowane przez autorkę były zbyt ogólne. Nocuń A. W. w swoim artykule pt. ,,Teoretyczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej powołując się na Tyszka A. , który w swojej książce poświęconej zjawisku uczestnictwa w kulturze wskazuje, iż:

- ,,umożliwia ono człowiekowi poszerzenie i porządkowanie informacji dających pełniejszą orientację w świecie, przydatną do uświadomienia sobie własnej sytuacji;
- wzbogaca dopływ wartości, które czynią życie ciekawym;
- ułatwia określenie własnej pozycji społecznej.

Człowiek poprzez uczestnictwo w kulturze kształtuje zatem swoją osobowość. Dzięki temu uczestnictwo kulturalne może być procesem wychowawczym, czyli celowym i świadomym kształtowaniem osobowości" (Nocuń, 1995:125).

Klasyczne określenie uczestnictwa w kulturze ujmuje takie elementy jak ,,indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorcom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących" (Tyszka,1971:54). Definicja ta zawiera czynniki takie, jak: aktywność postawy, wpływanie na działania kreatywne, twórcze i poszerzanie wiedzy o wartości kulturowe.

Danielewicz R. i Marczuk M. określili aktywność kulturalną jako ,,zespół cech osobowości jednostki uczestniczącej w kulturze wyrażających się w stopniu nasilenia percepcji, odtwarzania, interpretowania i tworzenia wartości oraz dóbr kultury, w ich częstotliwości i natężeniu, regularności i innych cech uczestnictwa kulturalnego,, (Danielewicz, Marczuk 1989:106). Cytowani autorzy podkreślają fakt wielowymiarowego interpretowania

wartości jako elementu świata kultury, w której uczestniczy jednostka. Można sądzić iż udział w zjawiskach kulturalnych zaspokaja potrzeby kulturalne człowieka. Szacka B. przyjmuje najogólniejszą charakterystykę kultury rozumianej jako atrybut człowieka. Kulturą obejmuje całość życia człowieka, kultura według tej autorki jest tworem zbiorowym, nie indywidualnym, kultura narasta i przekształca się w czasie (Szacka, 2003:55). Zatem kultura towarzyszy człowiekowi od urodzenia do końca życia, jest zmienna, przekształca się zgodnie ze zmianami społecznymi. Należy podkreślić, że dziecko lub młody człowiek w bezpośrednich kontaktach z dobrami i wartościami kultury staje się sobą, realizuje swoje zainteresowania.

We współczesnej pedagogice możemy doszukiwać się nurtu, który zwany został pedagogiką serca (Łopatkowa, 1992). Jedna z tez głosi, że ,,dziecko to też człowiek". Psychologowie humanistyczni, jak np. A. Maslow i C. Rogers zakładają, że właściwie w każdym człowieku jest dobro. Twórczyni tego nurtu M. Łopatkowa, pedagog i działacz oświatowy pisze: ,,Wystarczyłoby bowiem stworzyć dziecku warunki do samoistnego rozwoju, chronić je, by wyrosło na dobrego i wartościowego człowieka" (Łopatkowa, 1992). Właśnie w sytuacjach kulturalno-oświatowych poprzez uczestnictwo w kulturze staje się ono aktywne, a to sprzyja samorozwojowi. Jedną z tez pedagogiki serca jest stwierdzenie mówiące, że niezaspokojona potrzeba miłości, przynależności i bezpieczeństwa przynosi negatywne skutki dla rozwoju psychicznego dziecka i młodego człowieka. Jednym z priorytetowych celów pedagogiki serca jest zasada respektowania podmiotowości dziecka w toku jego edukacji, w tym też edukacji kulturalnej. Bezpośrednie kontakty dziecka z dobrami i wartościami kultury powodują, że urzeczywistnia swoje zainteresowania i przyjmuje postawy twórcze (Paluch, 2007:49).

Idea przysposobienia dzieci i młodzieży do uczestnictwa w kulturze i edukacji kulturalnej wynika z potrzeby przygotowania człowieka do życia w kulturze, którą sam tworzy. Stwierdzenie to można uszczegółowić mówiąc, że: celem edukacji kulturalnej jest przysposobienie jednostki ludzkiej do realizacji wartości kulturowych w indywidualnym życiu każdego człowieka

Należy wywoływać takie sytuacje, w których uczestnicy procesów edukacyjnych przyjmują postawy twórcze, pełne gotowości wzajemnego zrozumienia i dialogu. Upowszechnianie kultury jest zadaniem społecznym do których należy między innymi ,,tworzenie płaszczyzny kontaktów ze sztuką, stwarzają ramy do amatorskiej twórczości artystycznej, aranżują zabawę i wypoczynek, uzupełniają działalność instytucji kształceniowych,

pomagają w rozwoju i realizacji zainteresowań hobbystycznych różnego rodzaju, ułatwiają kontakty społeczne, adaptację jednostek w grupach, pobudzają aktywność społeczną (Nocuń, 1995:125).

Należy wspomnieć za A. Horbowskim, że w toku uczestnictwa w kulturze i edukacji kulturalnej realizowanej w rodzinie, przedszkolu, szkole, instytucjach systemu kultury przez środki masowego przekazu – komunikowania, jednostka zdobywa i rozwija wiedzę, potrzeby, zainteresowania kulturalne, a co istotne, nabywa umiejętności czytania i interpretowania kodów wybranych dziedzin sztuki oraz umiejętności rekonstruowania, przerabiania i formowania nowych wartości (Horbowski, 2000:89).

Edukacja kulturalna i uczestnictwo w różnych formach kulturalnych sprzyja tworzeniu atmosfery, w której dzieci i młodzi ludzie nie są traktowani instrumentalnie. Uczestniczą zazwyczaj z własnej przyjemności, zainteresowania, potrzeby. Na zakończenie można stwierdzić, że kultura i udział przedsięwzięciach kulturowych sprzyja wszechstronnemu procesowi wychowania współczesnego człowieka.

Bibliografia:

1. Danielewicz R., Marczuk M., Aktywność kulturalna [w:] Aktywność polskiej młodzieży końca lat osiemdziesiątych (red)Balcerek M., Szymańczuk M., Tatrowicz J. Warszawa 1989.
2. Horbowski A., Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych, Rzeszów 2000.
3. Horbowski A., Pedagogika kultury czy edukacja kulturalna [w:] Paluch m., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice. Kraków 1999.
4. Łobocki M., Pedagogika – nauka o wychowaniu [w:] Pedagogika – podręcznik dla szkół medycznych(red) Ciechaniewicz W., Warszawa 2000.
5. Łopatkowa M., Pedagogika serca, Warszawa 1992.
6. Nocuń A. W., Teoretyczne podstawy pracy kulturalno-oświatowej, [w:] Pedagogika społeczna,(red) Pilch T., Lepalczyk I. Warszawa 1995.
7. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2001.
8. Paluch M., Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, Sanok 2007.
9. Pucek Z., Kultura w refleksji socjologicznej [w:] Socjologia w Polsce,(red) Krawczyk Z., Sowa K. Z. Rzeszów 1998.
10. Suchodolski B,. Pedagogika kultury [w:] Encyklopedia pedagogiczna (red) Pomykało W., Warszawa 1993.
11. Szacka B., Wprowadzenie do socjologii, Warszawa 2003.
12. Tyszka A., Uczestnictwo w kulturze, o różnorodności stylów życia, Warszawa 1971.
13. Wroczyński R., Praca oświatowa, Warszawa 1965.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

А.В. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У РАННЬОМУ ВІЦІ

Ранній вік є надзвичайно важливим періодом становлення мовлення, оскільки саме в цей час закладаються основи комунікативної діяльності, формуються передумови розуміння зверненого мовлення, накопичується пасивний та активний словник, розвивається здатність до наслідування звуків і слів, поступово виникає фразове мовлення. Темпи та особливості цих процесів мають індивідуальний характер, однак своєчасне виявлення стійких труднощів є необхідною умовою попередження подальших ускладнень мовленнєвого й загального розвитку дитини.

Актуальність проблеми діагностики мовленнєвих порушень у ранньому віці зумовлена тим, що відхилення в мовленнєвому розвитку не завжди можна одразу чітко диференціювати. Зокрема, затримка появи перших слів може бути пов'язана з різними чинниками: індивідуальними темпами розвитку, недостатністю мовленнєвої взаємодії, порушеннями слухового сприймання, особливостями когнітивного розвитку або специфічними труднощами формування мовлення. Тому оцінювання лише кількості вимовлених слів не забезпечує достатньої інформації для визначення характеру порушення.

Особливого значення набуває комплексне вивчення мовленнєвої діяльності, яке передбачає дослідження як експресивного, так і рецептивного мовлення, комунікативної поведінки, невербальних засобів спілкування та передумов мовленнєвого розвитку. Важливим є також аналіз динаміки формування мовлення, оскільки саме послідовність появи нових умінь дає змогу виявити можливі труднощі та своєчасно визначити потребу в спеціалізованій допомозі.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей діагностики мовленнєвих порушень у дітей раннього віку, визначити основні напрями й методи обстеження, а також розкрити значення

комплексного та міждисциплінарного підходів до оцінювання мовленнєвого розвитку.

Проблема становлення мовлення дітей раннього віку посідає важливе місце в дослідженнях українських і зарубіжних науковців. А.М. Богуш розглядає мовленнєвий розвиток дитини як складний процес, що відбувається у взаємозв'язку з пізнавальною діяльністю, соціальною взаємодією та засвоєнням мовленнєвого досвіду. У працях дослідниці значна увага приділяється послідовності формування мовленнєвих умінь і ролі дорослого в організації мовленнєвого середовища (Богуш, 2004).

У межах української логопедичної науки питання діагностики мовленнєвих порушень висвітлюється в працях М. К. Шеремет, яка розглядає логопедичне обстеження як системний процес вивчення стану мовленнєвих функцій, механізмів їх формування та особливостей прояву порушень. Такий підхід передбачає врахування структури мовленнєвого порушення, вікових можливостей і загального розвитку дитини (Шеремет, 2010).

Зарубіжні дослідники L. Paul і C. Norbury наголошують на необхідності комплексного оцінювання мовленнєвих труднощів, яке охоплює розуміння мовлення, словниковий запас, граматичні навички, фонологічний розвиток і прагматичні аспекти комунікації (Paul, Norbury, 2012). У роботах D. V. M. Bishop та співавторів підкреслюється важливість чіткого визначення мовленнєвих і мовних труднощів, а також урахування їхнього впливу на повсякденне функціонування дитини (Bishop et al., 2017).

Отже, наукові підходи засвідчують, що діагностика мовленнєвих порушень у ранньому віці має бути спрямована не лише на фіксацію наявних мовленнєвих умінь, а й на визначення особливостей комунікативного розвитку та потенційних можливостей дитини.

Мовленнєвий розвиток у ранньому віці характеризується поступовим переходом від домовленнєвих форм комунікації до використання слів і простих фраз. На початкових етапах важливу роль відіграють емоційний контакт із дорослим, зорове стеження, реакція на голос, вокалізації, лепет, жести та наслідування. Надалі дитина починає співвідносити слова з предметами й діями, використовувати окремі слова для вираження потреб, а згодом поєднувати їх у прості висловлювання.

Діагностика мовленнєвих порушень у цей період має враховувати, що мовлення формується поступово, а його розвиток залежить від

багатьох взаємопов’язаних чинників. Тому важливо досліджувати не лише кінцевий результат – наявність або відсутність певних мовленнєвих одиниць, – а й процес їх формування, характер взаємодії дитини з дорослими та здатність використовувати доступні засоби комунікації.

Одним із провідних напрямів є оцінювання розуміння зверненого мовлення. Фахівець визначає, чи реагує дитина на власне ім’я, чи розуміє прості звернення, назви знайомих предметів і дій, чи може виконати елементарні інструкції без додаткового показу. Важливо встановити, наскільки дитина розуміє мовлення в різних ситуаціях і чи здатна співвідносити слово з відповідним предметом або дією.

Другим напрямом є дослідження активного мовлення. Аналізується наявність вокалізацій, лепету, звуконаслідувань, перших слів, їх кількість і функціональне використання. Особливу увагу необхідно приділяти тому, чи використовує дитина слова самостійно, чи лише повторює їх за дорослим, чи застосовує мовленнєві засоби для повідомлення про потреби, привертання уваги та взаємодії з іншими людьми.

Третім напрямом є оцінювання комунікативної поведінки та невербальних засобів спілкування. Досліджуються зоровий контакт, спільна увага, вказівний жест, здатність ініціювати взаємодію, реагувати на звернення дорослого, наслідувати дії та підтримувати простий комунікативний обмін. Ці показники мають особливе значення, оскільки комунікативна активність є важливою передумовою становлення мовлення.

Четвертий напрям передбачає вивчення звукової та складової структури мовлення. У дітей, які вже використовують слова, оцінюють особливості звуковимови, відтворення складів, характер звуконаслідувань, наявність пропусків або замін звуків. Водночас у ранньому віці не можна механічно застосовувати критерії оцінювання звуковимови старших дітей, оскільки становлення звукової системи відбувається поступово.

П’ятим напрямом є дослідження передумов мовленнєвого розвитку. До них належать слухова увага, здатність до наслідування, предметна та ігрова діяльність, пізнавальна активність, емоційна взаємодія з дорослими. Також важливо оцінити, чи використовує дитина предмети відповідно до їх призначення, чи здатна виконувати прості ігрові дії та встановлювати зв’язок між предметом, дією і словом.

Методи діагностики мовленнєвих порушень. Одним із найважливіших методів є спостереження за дитиною в приро дних умовах. Воно дає змогу оцінити особливості її комунікативної поведінки під час гри, взаємодії з дорослими та повсякденних ситуацій. Спостереження дозволяє встановити, які засоби спілкування дитина використовує спонтанно, як реагує на мовленнєві звернення, чи прагне ініціювати контакт і чи застосовує жести для передавання інформації.

Важливим методом є бесіда з батьками або іншими дорослими, які постійно доглядають за дитиною. Під час бесіди з'ясовуються особливості раннього розвитку, час появи перших вокалізацій, лепету та слів, характер реакцій на звуки й мовлення, умови комунікативної взаємодії в родині. Окремо уточнюється, чи були випадки втрати раніше сформованих мовленнєвих або комунікативних умінь. Така інформація має суттєве значення для визначення динаміки розвитку.

Для безпосереднього обстеження використовують ігрові діагностичні завдання. Наприклад, дитині пропонують знайти знайому іграшку, показати зображення названого предмета, виконати просте прохання, повторити звук або звуконаслідування, погратися з предметом за запропонованим зразком. Ігрова форма сприяє зниженню напруження та дає змогу отримати більш природні прояви комунікативної активності.

Для систематизації основних напрямів діагностичної роботи доцільно використовувати узагальнену таблицю. (Див. Табл 1.).

Таблиця 1

Основні напрями діагностики мовленнєвого розвитку дітей раннього віку

Напрям діагностики	**Основні показники**	**Приклади діагностичних завдань**
Розуміння мовлення	Реакція на звернення, розуміння слів та інструкцій	Показати названий предмет, виконати просте прохання
Активне мовлення	Вокалізації, лепет, звуконаслідування, слова	Назвати знайомий предмет, повторити доступний звук
Комунікативна поведінка	Жести, спільна увага, ініціювання контакту	Попросити предмет жестом або словом, привернути увагу
Звукова організація мовлення	Звуковимова, складова структура, наслідування	Повторити доступне звуконаслідування або слово
Передумови мовлення	Слухова увага, наслідування, предметна гра	Повторити дію дорослого, використати іграшку за призначенням

Окреме місце посідає оцінювання слухової функції. Якщо виникає підозра на недостатність слухового сприймання, необхідно рекомендувати відповідне обстеження в медичних фахівців. Слухові труднощі можуть впливати на розуміння мовлення, формування звуковимови та накопичення словника, тому їх своєчасне виявлення є важливою умовою правильної інтерпретації результатів логопедичного обстеження.

Інтерпретація діагностичних даних у ранньому віці потребує особливої обережності. Відмінності в темпах мовленнєвого розвитку можуть бути пов'язані з індивідуальними особливостями, проте стійке відставання або поєднання кількох ознак мовленнєвих труднощів потребує додаткової уваги фахівців. Важливо оцінювати не один показник, а сукупність характеристик: розуміння мовлення, активний словник, жести, спільну увагу, наслідування та комунікативну ініціативу.

Особливої уваги потребують випадки, коли дитина не реагує на звернене мовлення, не використовує доступних засобів комунікації, має значні труднощі з розумінням простих інструкцій або втрачає раніше набуті навички. Такі прояви є підставою для своєчасного звернення до відповідних фахівців і проведення комплексного оцінювання.

Необхідно також враховувати, що діагностичне обстеження має бути адаптоване до віку дитини. Тривалі та формалізовані завдання можуть бути малоефективними, оскільки малюки швидко втомлюються, відволікаються або відмовляються від взаємодії з незнайомою людиною. Тому доцільно використовувати короткі ігрові проби, спостереження в різних ситуаціях і відомості, отримані від батьків.

Діагностика мовленнєвих порушень у ранньому віці має передбачати взаємодію логопеда, педіатра, психолога, фахівців із розвитку дитини та, за потреби, аудіолога й інших медичних спеціалістів. Кожен із них оцінює окремі аспекти розвитку, що дає змогу сформувати цілісне уявлення про потреби дитини.

Важливу роль у цьому процесі відіграють батьки, оскільки саме вони можуть надати інформацію про поведінку дитини в повсякденних умовах, її комунікативні наміри та зміни в розвитку. Співпраця з родиною також сприяє формуванню сприятливого мовленнєвого середовища й послідовності корекційно-розвиткової підтримки.

Отже, комплексна діагностика має бути спрямована не лише на виявлення порушень, а й на визначення збережених можливостей

дитини, її інтересів, комунікативних ресурсів і потреб у підтримці. Отримані результати є основою для індивідуального планування подальшої роботи.

Отже, діагностика мовленнєвих порушень у ранньому віці є складним і багатокомпонентним процесом, який передбачає оцінювання розуміння зверненого мовлення, активного мовлення, комунікативної поведінки, невербальних засобів спілкування, звукової організації мовлення та передумов його формування.

Визначено, що найбільш інформативним є поєднання спостереження, бесіди з батьками, ігрових діагностичних завдань і комплексного оцінювання розвитку дитини. Особливого значення набуває аналіз динаміки формування мовленнєвих умінь та виявлення можливих труднощів у розумінні й використанні мовлення.

Висновок. Обґрунтовано, що своєчасне виявлення мовленнєвих труднощів і міждисциплінарна взаємодія фахівців створюють умови для раннього надання допомоги та індивідуалізації корекційно-розвиткової роботи. Водночас результати діагностики мають інтерпретуватися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини й не можуть ґрунтуватися на одному ізольованому показнику.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ : Слово, 2004. 374 с.

2. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2010. 370 с.

3. Paul R., Norbury C. F. Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating. 4th ed. St. Louis : Elsevier, 2012.

4. Bishop D. V. M., Snowling M. J., Thompson P. A., Greenhalgh T. CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2017. Vol. 58, No. 10. P. 1068–1080.

І.А. Гуляс
доктор психологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна
Г.С. Фесун
кандидат політичних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

ВІДНОВЛЕННЯ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ КРИЗОВИХ ПОДІЙ: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА НАПРЯМИ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ

Сучасні кризові обставини, зумовлені воєнними загрозами, вимушеним переміщенням, втратою близьких, порушенням звичного життєвого укладу та невизначеністю соціального майбутнього, актуалізують проблему відновлення психологічної цілісності особистості. Наслідки кризового досвіду виявляються не лише в емоційній дезорганізації, когнітивному напруженні чи порушенні повсякденної активності, а й у трансформації суб'єктивного переживання часу. Здатність співвідносити минулий досвід із теперішніми обставинами та зберігати орієнтацію на майбутнє за таких умов може істотно ускладнюватися. Відтак часова перспектива набуває особливого значення як психологічна основа життєвої безперервності, особистісного самовизначення та відновлення перспектив цілеспрямованої діяльності.

У психологічній науці часову перспективу трактують як специфічну форму організації суб'єктивного досвіду, що передбачає співвіднесення людиною подій минулого, теперішнього й майбутнього та визначає їхню представленість у свідомості. Ф. Зімбардо та Дж. Бойд розглядають її як когнітивний процес структурування життєвого досвіду в часових координатах, який позначається на мотивації, емоційних переживаннях і поведінкових рішеннях особистості (Zimbardo, & Boyd, 1999 : 1271–1288). У такому розумінні часова перспектива не зводиться до здатності планувати майбутні події, оскільки охоплює цілісну систему часових орієнтацій, крізь яку людина інтерпретує власне життя, визначає його значущі етапи та вибудовує подальші наміри.

Кризові події можуть порушувати узгодженість зазначених часових вимірів. Пережитий травматичний досвід іноді набуває надмірної психологічної актуальності, унаслідок чого минуле продовжує визначати емоційне реагування та очікування щодо подальшого розвитку подій. Теперішнє може сприйматися як нестабільне й загрозливе, тоді як майбутнє втрачає визначеність, конкретність і привабливість. Така трансформація ускладнює перспективне цілепокладання, послаблює мотивацію до довгострокового планування та обмежує здатність особистості розглядати альтернативні сценарії життєвого розвитку.

Особливої уваги заслуговує феномен часової дезінтеграції, який відображає порушення суб'єктивної безперервності переживання часу та взаємозв'язку між його основними вимірами. Е. Грішем, Н. Джонс, Р. Сільвер та Е. Голман, досліджуючи психологічні наслідки колективної травми, виявили зв'язок між переживанням часової дезінтеграції, вираженістю психологічного дистресу та страхом перед майбутніми травматичними подіями. Вчені встановили, що порушення суб'єктивного відчуття часової неперервності асоціюється з посиленням негативних очікувань і труднощами психологічної адаптації (Grisham et al., 2023 : 1064–1074). Отримані результати дають підстави розглядати часову дезінтеграцію як один із психологічних механізмів, що ускладнюють відновлення цілісного бачення власного життєвого шляху.

Важливим аспектом проблематики є порушення здатності конструювати конкретизовані образи майбутніх подій. М. Верфеллі та його колеги, досліджуючи особливості майбутнього мислення в осіб із посттравматичним стресовим розладом, виявили зниження здатності генерувати конкретні майбутні події порівняно з особами без відповідного розладу. Особливо виразними ці відмінності були щодо позитивних майбутніх подій (Verfaellie et al., 2024). Окреслені результати засвідчують, що травматичний досвід може позначатися не лише на емоційному забарвленні очікувань, а й на когнітивних можливостях особистості уявляти конкретні сценарії власного майбутнього. Водночас зазначені емпіричні висновки стосуються дослідженої клінічної групи, тому їх поширення на всіх осіб, які пережили кризові події, потребує додаткового обґрунтування.

З огляду на викладене вище, відновлення часової перспективи доцільно розглядати як один із напрямів психореабілітаційного супроводу, спрямованого на відновлення суб'єктивної безперервності життєвого досвіду та здатності особистості визначати подальші життєві орієнтири. Такий процес передбачає не механічне переключення уваги

з минулого на майбутнє, а поступову інтеграцію пережитих подій у цілісну систему особистісних смислів, актуальних можливостей і перспектив розвитку.

У межах психореабілітаційної роботи можна виокремити кілька взаємопов'язаних напрямів.

1. Інтеграція кризового досвіду в автобіографічну перспективу особистості. Вона передбачає поступове осмислення пережитих подій, диференціацію минулого досвіду й актуальної ситуації, відновлення відчуття життєвої безперервності. Важливо сприяти усвідомленню того, що кризова подія є значущою частиною біографії, проте не вичерпує змісту особистісного існування та не визначає однозначно його подальшого перебігу.

2. Відновлення конструктивного ставлення до теперішнього. Цей напрям передбачає розвиток здатності усвідомлювати актуальні потреби, розпізнавати доступні ресурси, визначати реальні можливості впливу на повсякденні обставини. Особливого значення набуває поступове відновлення досвіду передбачуваності через організацію посильних повсякденних справ, підтримання звичних форм діяльності та визначення найближчих досяжних завдань.

3. *Розвиток позитивно орієнтованого майбутнього мислення*. Йдеться про актуалізацію здатності уявляти конкретні бажані події, визначати особистісно значущі цілі та розглядати альтернативні шляхи їх реалізації. Доцільними є вправи на конструювання образу бажаного майбутнього, перспективне планування, визначення проміжних завдань і прогнозування можливих перешкод. Водночас важливо уникати нав'язування оптимістичних очікувань, оскільки реалістична перспектива має враховувати об'єктивні обмеження та невизначеність кризового середовища.

4. Відновлення часової збалансованості. Маркований напрям передбачає досягнення більш узгодженого співвідношення орієнтацій на минуле, теперішнє й майбутнє. Концепція Ф. Зімбардо та Дж. Бойда дає підстави розглядати збалансовану часову перспективу як здатність гнучко використовувати різні часові орієнтації відповідно до вимог ситуації (Zimbardo, Boyd, 1999). У реабілітаційному контексті це означає збереження можливості звертатися до минулого як джерела досвіду, усвідомлено діяти в теперішньому та підтримувати спрямованість на майбутні життєві цілі.

Висновок. Відновлення часової перспективи особистості після кризових подій є важливим напрямом психологічної реабілітації, оскільки пов'язане з відновленням суб'єктивної безперервності життєвого досвіду, конструктивного осмислення теперішнього та

здатності проєктувати майбутнє. Психореабілітаційний супровід має передбачати інтеграцію кризових переживань, актуалізацію доступних життєвих ресурсів, розвиток перспективного мислення й поступове відновлення цілепокладання. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є емпіричне вивчення взаємозв'язків часової перспективи з резильєнтністю, самоефективністю та суб'єктною активністю, а також розроблення й апробація психокорекційних програм, спрямованих на відновлення здатності особистості до усвідомленого життєвого проєктування.

Список використаних джерел

1. Grisham E. L., Jones N. M., Silver R. C., Holman E. A. Do Past Events Sow Future Fears? Temporal Disintegration, Distress, and Fear of the Future Following Collective Trauma. *Clinical Psychological Science*. 2023. Vol. 11, No. 6. P. 1064–1074. DOI: https://doi.org/10.1177/21677026221119477

2. Sword R. M., Sword R. K. M., Brunskill S. R., Zimbardo P. G. Time perspective therapy: A new time-based metaphor therapy for PTSD. *Journal of Loss and Trauma*. 2014. Vol. 19, No. 3. P. 197–201. DOI: https://doi.org/10.1080/15325024.2013.763632

3. Verfaellie M., Patt V., Lafleche G., Strang C., Vasterling J. J. Future thinking in PTSD: Preliminary evidence for altered event construction. *Psychiatry Research*. 2024. Vol. 333. Article 115768. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.115768

4. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77, No. 6. P. 1271–1288. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271.

Т.Л. Опалюк
доктор педагогічних наук, професор,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.В. Паращук
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності С4 Психологія,
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна збройна агресія проти України докорінно змінила соціокультурні, економічні та безпекові умови функціонування всіх суспільних інститутів, зокрема системи вищої освіти. Сучасне

українське студентство опинилося в епіцентрі тривалої екстремальної ситуації, яка характеризується хронічною невизначеністю, постійною загрозою життю і здоров'ю, руйнуванням звичного життєвого укладу, вимушеним переміщенням та втратою усталених соціальних зв'язків.

Проблематика психологічної стійкості особистості до кризових і травматичних подій має глибоку методологічну традицію у світовій та вітчизняній психологічній науці. У зарубіжній психології феномен успішної адаптації людини всупереч несприятливим життєвим обставинам розроблявся переважно в межах концепцій резильєнтності (resilience) та життєстійкості (hardiness). Зокрема, С. Мадді (S. Maddi) визначив життєстійкість як систему переконань про себе, світ і стосунки з ним, що складається з трьох взаємопов'язаних диспозицій: залученості (commitment), контролю (control) та прийняття ризику (challenge), які виконують роль психологічного буфера у ситуаціях високого стресу [9]. Вагомий внесок у вивчення траєкторій реагування на потенційно травматичні події зробив Дж. Бонанно (G. Bonanno), емпірично довівши, що більшість людей здатні зберігати стабільний рівень психологічного функціонування навіть після тяжких втрат і потрясінь [1; 7].

У вітчизняній психологічній науці впродовж останніх років сформувався потужний пласт теоретичних і прикладних досліджень, присвячених ментальному здоров'ю та адаптаційним ресурсам українців під час війни. Т. Титаренко розглядає життєстійкість у контексті посттравматичного життєтворення особистості, наголошуючи на важливості переосмислення травматичного досвіду, збереження ціннісних орієнтирів та відновлення безперервності життєвого шляху [6]. О. Кокун детально аналізує структуру та чинники особистісної й професійної резильєнтності в умовах воєнного стану, підкреслюючи визначальну роль саморегуляції, професійної ідентичності та адаптаційного потенціалу [3]. Л. Карамушка досліджує організаційно-психологічні детермінанти збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу та обґрунтовує необхідність розбудови системи психологічної підтримки в освітніх організаціях [2]. С. Максименко та В. Москалець акцентують увагу на екзистенційних, духовно-смислових і суб'єктних вимірах стійкості студентської молоді перед обличчям критичних життєвих випробувань [4; 5].

У сучасній психологічній літературі термін «психологічна стійкість» часто вживається поряд із поняттями «стресостійкість», «емоційна стабільність», «життєстійкість» та «резильєнтність». Якщо стресостійкість переважно описує здатність нервової системи й психіки витримувати інтенсивні навантаження без дезорганізації діяльності, то

психологічна стійкість (резильєнтність) має ширший, трансформаційний зміст. Вона означає не просто «незламність», ригідну витривалість чи пасивне терпіння, а гнучку, пластичну здатність особистості відновлюватися після потрясінь, адаптуватися до радикально змінених умов реальності, зберігати цілісність Я-концепції та знаходити нові смисли для подальшого розвитку.

Узагальнення провідних вітчизняних і зарубіжних концепцій дозволяє виділити чотири взаємопов'язані структурні компоненти психологічної стійкості студентської молоді в умовах війни:

1) Емоційно-вольовий компонент. Включає здатність до усвідомлення, диференціації, прийняття та конструктивної регуляції інтенсивних негативних емоційних станів (страху, гніву, тривоги, розпачу, провини вцілілого), толерантність до невизначеності, вольову саморегуляцію та здатність зберігати емоційну рівновагу під час виконання навчальних і професійних завдань у нестабільних умовах.

2) Когнітивно-смисловий компонент. Характеризується когнітивною гнучкістю – умінням переключати увагу, відмовлятися від ригідних, катастрофічних установок, здійснювати когнітивний рефреймінг (переосмислення критичної ситуації з позиції пошуку можливостей, досвіду й ресурсів, а не лише втрат).

3) Мотиваційно-поведінковий компонент. Відображає переважання проблемно-орієнтованих копінг-стратегій (активного подолання труднощів, планування, пошуку рішень) над стратегіями уникнення чи емоційного заціпеніння; здатність структурувати власний час і простір в умовах зовнішньої нестабільності; збереження внутрішньої навчально-пізнавальної мотивації, самоорганізації та суб'єктної життєвої активності.

4) Соціально-комунікативний компонент. Передбачає вміння встановлювати та підтримувати довірливі, емпатійні стосунки з однолітками, викладачами та родиною; конструктивно розв'язувати міжособистісні конфлікти, зумовлені підвищеною емоційною напругою; готовність як приймати соціальну підтримку, так і надавати її іншим, що яскраво виявляється у просоціальній та волонтерській діяльності.

Регулярні сигнали повітряної тривоги, загроза ракетних і дронових атак, необхідність переривати навчальні заняття та перебувати в укриттях формують у молоді стан хронічної гіперпильності та фонової тривоги. Навіть за відсутності безпосередніх бойових дій у конкретному регіоні студенти переживають вікарну (опосередковану) травматизацію через постійний контакт із новинами про руйнування, поранення та

загибель людей, а також переживання за рідних, які перебувають у лавах Сил оборони України.

Значна частина здобувачів освіти має статус внутрішньо переміщених осіб (ВПО) або тимчасово перебуває за кордоном. Вимушена зміна місця проживання, втрата домівки, розлука з родиною та друзями, необхідність адаптуватися до нового соціокультурного чи іншомовного середовища супроводжуються гострим почуттям самотності, ностальгії та дезорієнтації.

Постійний моніторинг новинних телеграм-каналів («думскролінг») та зіткнення з дезінформацією й ворожими інформаційно-психологічними операціями (ІПСО) виснажують когнітивні ресурси префронтальної кори головного мозку. Це безпосередньо погіршує концентрацію уваги, обсяг оперативної пам'яті та здатність до глибокого аналітичного мислення під час навчання.

Війна суттєво ускладнює довгострокове планування професійної кар'єри, створення сім'ї та досягнення матеріальної самостійності. У частини молоді виникає так званий синдром «відкладеного життя» або когнітивне знецінення академічних досягнень («навіщо вчитися сьогодні, якщо невідомо, що буде завтра»).

Організаційно-технологічні бар'єри освітнього процесу. Вимушене чергування дистанційного, змішаного та очного форматів навчання, перебої з електропостачанням та інтернет-зв'язком потребують від студентів надвисокого рівня самодисципліни, тоді як дефіцит живого академічного спілкування послаблює відчуття належності до університетської спільноти.

Висновок. Формування психологічної стійкості студентів в умовах війни є стратегічним психолого-педагогічним завданням вищої школи, успішне вирішення якого визначає не лише академічну ефективність здобувачів освіти сьогодні, а й кадровий та інтелектуальний потенціал повоєнного відновлення України. Психологічна стійкість (резильєнтність) постає як динамічне інтегративне особистісне утворення, що охоплює емоційно-вольовий, когнітивно-смисловий, мотиваційно-поведінковий та соціально-комунікативний компоненти і піддається цілеспрямованому розвитку в освітньому середовищі ЗВО.

Список використаних джерел

1. Бонанно Дж. Кінець травми: як нова наука про резильєнтність змінює наше уявлення про пережите / пер. з англ. Київ : Лабораторія, 2023. 320 с.

2. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В. Психічне здоров'я особистості під час війни: аналіз основних проявів та ресурсів збереження. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2022. № 1 (25). С. 50–61.

3. Кокун О. М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномену та чинників формування в умовах війни. *Український психологічний журнал*. 2023. № 1 (19). С. 72–88.

4. Максименко С. Д. Психологія особистості в екстремальних умовах життєдіяльності: методологічні засади дослідження. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. 6, вип. 18. С. 5–16.

5. Москалець В. П. Психологічні засади формування стресостійкості та життєстійкості студентської молоді. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2023. Вип. 15. С. 110–117.

6. Титаренко Т. М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 160 с.

7. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 20–28.

8. Connor K. M., Davidson J. R. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, No. 2. P. 76–82.

9. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1, No. 3. P. 160–168.

10. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience in development. New York : The Guilford Press, 2014. 370 p.

Н.С. Славіна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
Б.В. Герасимов
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ СТРАХУ НА САМОРЕГУЛЯЦІЮ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Проблема страху відома людству з давніх часів, однак у сучасних умовах вона набула особливої гостроти. Раптовий початок повномасштабного вторгнення, відчуття беззахисності перед масштабними руйнуваннями та порушення усталених суспільних і моральних орієнтирів сформували обставини, у яких страх за власне життя й майбутнє став частиною повсякденного досвіду багатьох людей.

Виникнення страху під час війни зумовлюється як реальними загрозами, так і психологічними чинниками. Непередбачуваність подій ускладнює оцінювання небезпеки й прогнозування її подальшого розвитку. Водночас людина може відчувати безсилля та втрату контролю над ситуацією. Такі переживання посилюють емоційну напругу, звужують увагу до пошуку способів уникнути загрози та можуть спонукати до ізоляції від небезпечних обставин. У цьому стані здатність діяти автономно іноді послаблюється, а поведінка зосереджується передусім на виживанні – навіть якщо це означає відступ від звичних цінностей або способів дії. Якщо за мирних обставин страх може виконувати адаптивну функцію, то під час війни він здатен ставати деструктивним: послаблювати волю й саморегуляцію, порушувати відчуття стабільності та загрожувати психологічній цілісності особистості.

Оскільки саморегуляція пов’язана із впевненістю в собі та відчуттям психологічної безпеки, можна припустити її взаємозв’язок із переживанням страху. Страх є реакцією, що ґрунтується на базовому прагненні до самозбереження та виникає у відповідь на реальну або уявну загрозу, спричиняючи внутрішнє напруження й дискомфорт. На його інтенсивність можуть впливати внутрішні чинники – мотивація, емоційна стійкість і вольові якості людини, а також зовнішні обставини: складність життєвих ситуацій і наявність перешкод. Прояви страху різняться за силою та глибиною переживання.

С. Ольховецький, аналізуючи класифікацію Д. Карнегі, характеризує страх як багатогранний психічний стан, який може відрізнятися причинами виникнення, силою переживання та тривалістю. До близьких до страху емоційних станів Д. Карнегі відносить хвилювання, тривогу й занепокоєння. Вони можуть виникати до появи страху або супроводжувати його. Такий погляд дає змогу трактувати страх не лише як реакцію на загрозу, а й як динамічне переживання, що змінює рівень емоційного напруження та впливає на поведінку й саморегуляцію людини.

М. Мовчан зазначає, що тривога виникає за обставин, коли людина відчуває небезпеку, але не може точно визначити її джерело. Вона проявляється як внутрішнє напруження, пов’язане з очікуванням можливої загрози. На відміну від інстинктивної реакції, тривога ґрунтується на усвідомленні ймовірних негативних наслідків і є складовою людського емоційного досвіду. Вона також відображає загальне сприйняття людиною навколишнього світу та власної вразливості. Якщо страх зазвичай пов’язаний із конкретною наявною загрозою, то тривога спрямована на можливу небезпеку, через що може

бути більш тривалою та глибокою формою емоційного напруження.

О. Кокун зазначає, що за наявності реальної небезпеки не всі люди спроможні контролювати страх. Поведінкові реакції залежать від рівня самоконтролю, попереднього досвіду та психологічної стійкості. У деяких людей страх проявляється не безпосередньо, а у вигляді розгубленості, неорганізованих дій або метушні.

В. Косік описує також феномен відкладеного страху. Під час небезпеки людина може зосередитися на діях, спрямованих на її подолання, і не відчувати вираженого емоційного потрясіння. Страх виникає пізніше – після завершення критичної ситуації та усвідомлення можливих наслідків. Таке переживання може накочувати хвилями й супроводжуватися фізичним та емоційним виснаженням, ускладнюючи конструктивну саморегуляцію поведінки.

У дослідженнях О. Кокун зазначається, що під час війни психіка функціонує в умовах надзвичайного напруження: людина намагається пристосуватися до нестабільних обставин і відновити контроль над власними діями. Цей процес може охоплювати кілька етапів:

1. Страх і паніка. Увага зосереджується на загрозі та можливості загибелі самої людини або її близьких. Сильний страх може спотворювати сприйняття ситуації, порушувати послідовність мислення й призводити до неорганізованої поведінки. Паніка є інтенсивним станом жаху, за якого послаблюються вольовий контроль і здатність до саморегуляції. Людина може діяти імпульсивно, намагатися втекти або ухвалювати рішення, не оцінюючи їхніх можливих наслідків.

2. Адаптація до небезпеки. Тривале перебування під загрозою може поступово знижувати емоційну реактивність на небезпечні обставини. Страх слабшає, а людині стає легше контролювати власні реакції та пристосовуватися до ризику. Проте така адаптація не завжди свідчить про справжню стійкість: надмірне звикання може послабити обережність і контроль за поведінкою. Через це людина іноді недооцінює загрозу або діє необдумано, підвищуючи ризик травмування чи помилкових рішень. Отже, звикання до небезпеки допомагає переносити тривалий стрес, але водночас може послаблювати механізми самозбереження та впливати на саморегуляцію поведінки.

3. Звикання до страху. Тривала втома, фізичне виснаження та емоційне пригнічення можуть сприяти поступовому зниженню чутливості до страху. Людина починає помічати, що надмірне переживання заважає критично оцінювати обставини й ухвалювати виважені рішення. За таких умов страх, який зазвичай виконує захисну функцію, може перешкоджати ефективним діям. Тому виникає потреба

розвивати навички керування емоційними реакціями та контролювати страх у ситуаціях загрози.

Висновок. Страх можна розглядати і як природну реакцію самозбереження, і як складний психоемоційний стан, що здатен як мобілізувати людину, так і стримувати її активність. Він виникає у відповідь на реальну або уявну небезпеку та може проявлятися по-різному – від легкого занепокоєння до панічних реакцій чи фобічних розладів.

Список використаних джерел

1. Комар З. Психологічна стійкість воїна. Київ : Посольство Великої Британії в Україні, Stabilization support services, 2017. 184 с.

2. Корольчук В. М. Психологічні засади дослідження стресостійкості особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2011. Вип. 26. С. 183–192.

3. Кудінова М. С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2014. No 1(34). С. 156–173.

Kharchenko Yevhen
Dr. in Medicine, Professor,
Professor of the Department of Physical Rehabilitation and Ergo-Therapy,
Rivne Medical Academy, Rivne (Ukraine)
Simko Alla
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Speech Therapy and Special Methods,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi (Ukraine)
Simko Ruslan
Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi (Ukraine)

INDIVIDUAL STYLE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF MILITARY SERVICEMEN

Human resources, serving as the fundamental basis of the Defense Forces, ensure effective operational employment on the battlefield, which can lead to success in military campaigns. The challenge of high-quality personnel selection has been examined by numerous scholars across both civilian and military sectors; in the current environment, it has emerged as a

critical issue due to several key factors: heightened risk and responsibility, the requirement for specialized skills, the unique nature of military operations, the need for leadership and teamwork capabilities, and various ethical and psychological considerations. Consequently, the selection of military personnel under martial law is a complex undertaking that necessitates the careful consideration of diverse factors to build effective and reliable Armed Forces.

The relevance of this topic is underscored by a substantial body of the activity from both domestic and international researchers, who describe procedures for assessing a candidate's suitability, their potential to master a specific profession, the attainment of the necessary level of proficiency and the effective performance of professional duties. Furthermore, this problem of the research is supported by the works of various international and domestic scholars who have explored the psychological foundations, essence, types and the ways of formation of individual style of their activity, as well as its influence on the physical and mental development of an individual or a group as a whole (Mykhalchuk, Zlyvkov, Lukomska, Ivashkevych Er., Kotukh, Kotsur, Onufriieva, Ivashkevych Ed., Dmeterko, Dudar, Halushko, & Kharchenko, 2025). A review of recent researches and publications indicates that the vast majority of these researches focus on professional-psychological selection; in such a case we mean specifically the selection of personnel for organizations and the armed forces of various countries as a field that demands dynamic approaches and a high degree of adaptability within psychological science to meet contemporary challenges.

Scientists (Onufriieva, Chaikovska, Kobets, Pavelkiv, & Melnychuk, 2020) posited that achieving high labor productivity requires the integration of two models, which are *the job model* (defining the core requirements for the role) and *the specialist model* (defining the individual's needs and expectations regarding the position) along with an assessment of the individual's psychological capabilities. Scientists noted that production activities become more productive when the job model aligns with the employee's profile, including their psychophysiological characteristics and abilities. Conversely, a mismatch between the individual's activity, whether a service member or an employee as a personal style and the profile of their position (or duty assignment) significantly increases the likelihood of conflict within a team. Such conflicts may manifest as misunderstandings regarding various aspects of the work environment, including the provision of work resources, compensation levels, the utilization of professional and intellectual potential, specific elements of the labor process, the pricing of goods and

services, and actual access to these benefits and other resources, and all these aspects were stemming from a divergence of interests or viewpoints.

According to our mind, a pressing issue is the lack of researches regarding the motivation of individuals in contemporary society to join the Defense Forces during a prolonged, large-scale war, which is now in Ukraine. It remains unexplored which specific factors within the individual's profile enhance their motivation for voluntary mobilization. Consequently, there is a need to identify the factors that determine the compatibility of certain personality traits, which would lead an individual liable for military service to express a desire to transition from civilian life to military service. The originality of this research lies in the author's application of the mathematical method of interpolation, and in such a case we mean a technique for analyzing and calculating different values between known or measured points based on existing data or a model. In mathematics and statistics, interpolation is used to construct functions or determine values at intermediate points using available data. This process allows for the approximation of values in areas where specific data is missing, by utilizing information from surrounding points of solving this problem.

Thus, by applying methods from Mathematics and Management, a distinct from a specific paradigm of Military Psychology, we have been able to identify that a lack of willingness to join the Defense Forces stems from various causes. Firstly, there is the inadequate understanding of the primary objective of the group's activities; in other words, the core purpose does not align with the views of all its members. Divergent opinions regarding the group's objective effectively paralyze it. This dissonance most frequently arises during the formation of a group or when its activities are being reoriented. Secondly, there is an unfair public assessment of the group's activity, which is a consequence of poor communication between government authorities and society. Often, this factor leads not to internal conflict within the group, but rather to misunderstandings with the administration or with other groups.

Thirdly, there are individual behavioral traits, which are shaped largely within the context of an independent state and the family, that run counter to the norms accepted within groups structured according to a strict hierarchy (such as the military, a religious community or the state apparatus). Such situations arise when an individual member or an entire subgroup violates established behavioral norms. This aspect frequently occurs when new individuals join a group, and people who are either unfamiliar with the group's traditions or who do not accept them. A fourth cause may be a disparity in the cultural levels of the group members. Significant differences

in cultural background often led to mutual misunderstandings, which can escalate into conflict. This involves not only formal education but also upbringing and ethical conduct; if certain members lack a sufficient level of upbringing, conflicts become highly likely. Finally, there is the issue of psychological incompatibility, which occurs when a group contains individuals with vastly different or even diametrically opposed, personalities and temperaments (Drozd, Onufriieva, Mykhalchuk, Ivashkevych Ed., Kharchenko, & Ivanova, 2025).

Thus, the topic of this research is highly relevant in light of the full-scale invasion of Ukraine, which has altered the nature and system of psychological activity and the provision of counseling services. This shift necessitates psychologists who possess high stress resilience and the capacity to withstand intense psychological strain. Given the martial law currently in effect in Ukraine, the study of personnel selection processes for the Armed Forces is of critical importance. Ensuring the effectiveness of military operations and the successful execution of military missions requires a suitably qualified and professionally trained human resource. However, in the context of conflict, there is a need not only for a quantitative increase in personnel but also for the qualitative selection of specialists capable of operating effectively under stress and meeting the demands of the modern military environment. The issue of selection is paramount: it is essential to ensure adequate staffing while simultaneously screening out undesirable traits that could negatively impact the effectiveness and psychological well-being of military personnel. Investigating the psychological aspects of the selection and adaptation of service members during wartime can help improve these processes, thereby ensuring the optimal functioning of the Armed Forces amidst a modern conflict. Consequently, exploring the theoretical and methodological foundations for defining the individual professional style of a service member represents a significant area of research, requiring a comprehensive analysis that incorporates diverse scientific approaches.

Recently, the attention of Ukrainian society has been focused on the Armed Forces, and this problem is being discussed by political leaders, experts and public activists. Such interest is caused by several reasons, the main one is Russian aggression against Ukraine. Attention to the state of the army and navy, their ability to defend the independence and territorial integrity of the country has become the most relevant in the entire period of our Ukrainian independence. Modern military sphere faces various challenges, such as new technologies, geopolitical changes and a need to adapt to different types of threats. In this context, understanding and taking into account the individual characteristics of military personnel becomes an important component of strategic human resource management in the army.

The study of the individual style can contribute to the formation of personalized approaches to the training, development and management of military personnel.

A service member's individual style is a unique and consistent set of professional, personal and psychological characteristics that define a specific approach to performing official duties, interacting with colleagues and exercising management within a military environment. This concept encompasses various facets, including cognitive processes, interpersonal relationships, stress resilience and leadership traits. An individual style is shaped by a range of factors, such as personal traits, upbringing, service experience, motivation and a specific nature of the military environment. It represents a unique approach that determines both how tasks are addressed and executed, and how an individual perceives their own role within the military unit.

The most important aspect is that a service member's individual style can be stable, yet flexible, adapting to changes in service conditions, the acquisition of new experience and personal development. Each service member possesses a unique approach to the challenges that arise within the military sphere. Taking an individual's style into account, that it is critical for understanding the person's professional adaptation, effectiveness and interaction within a team environment. Analyzing this concept helps us to refine training, leadership and personnel support programs, ensuring the optimal utilization of diverse individual styles to achieve military goals and objectives.

Literature

1. Drozd O., Onufriieva L., Mykhalchuk N., Ivashkevych Ed., Kharchenko Ye., Ivanova T. The Role of Supervision for Psychologists and Psychotherapists in Wartime: Social and Clinical Challenges. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. Vol. 16(3(2025)). **2025.** URL: http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.3/27 https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1885

2. Mykhalchuk N., Zlyvkov V., Lukomska S., Ivashkevych Er., Kotukh O., Kotsur V., Onufriieva L., Ivashkevych Ed., Dmeterko N., Dudar O., Halushko L., Kharchenko Ye. (2025). Psycholinguistic Model of Transformation of Military Identity Under the Influence of the Peculiarities of the Use of the Concept "WAR" in Ukrainian and English Languages. *PSYCHOLINGUISTICS.* Vol. 38(1). P. 99–131. DOI: https://doi.org/10.31470/2309-1797-2025-38-1-99-131.

3. Onufriieva L., Chaikovska O., Kobets O., Pavelkiv R., Melnychuk T. Social Intelligence as a Factor of Volunteer Activities by Future Medical Workers. *Journal of History Culture and Art Research.* 2020. Vol. 9(1). P. 84–95. URL: http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2536.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Т.Л. Опалюк
доктор педагогічних наук, професор,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
А.В. Гайдамащук
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності С4 Психологія,
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Стрімкий перехід світової економіки від індустріальної моделі до економіки знань, тотальної автоматизації та широкого впровадження генеративного штучного інтелекту докорінно змінює психологічний портрет конкурентоспроможного професіонала. Протягом усього XX століття професійна придатність індивіда визначалася переважно обсягом засвоєних вузькоспеціалізованих знань, алгоритмічних умінь та технічної експертизи – так званих hard skills. Освітні системи орієнтувалися на підготовку виконавця, здатного точно відтворювати стандартизовані операції у стабільному виробничому чи управлінському середовищі.

Проте в умовах експоненційного оновлення технологій період напіврозпаду професійних компетентностей скорочується до трьох–п'яти років, а в високотехнологічних секторах – до вісімнадцяти місяців. Сучасні алгоритми та системи машинного навчання дедалі ефективніше перебирають на себе рутинні когнітивні операції: збір і первинну аналітику великих масивів даних, складання стандартної документації, діагностику типових помилок та ухвалення рішень за чітко визначеними правилами. Як наслідок, технічна грамотність перетворюється з унікальної конкурентної переваги на базовий поріг входу в професію.

На цьому тлі вирішальним чинником професійної ефективності стають ті психічні властивості та здібності людини, які принципово не піддаються повній алгоритмізації: здатність до глибокої емпатії, творчого міждисциплінарного синтезу, етичного вибору в суперечливих

ситуаціях, адаптації до нелінійних змін та побудови довірчої міжособистісної взаємодії. Масштабні лонгітюдні дослідження Гарвардського університету, Стенфордського дослідницького інституту (SRI International) та аналітичні звіти Всесвітнього економічного форуму (WEF) послідовно засвідчують, що від 75% до 85% довгострокового кар'єрного успіху фахівця зумовлені розвиненими soft skills, тоді як на частку суто технічних навичок припадає лише 15–25% [3].

Водночас у популярному бізнес-дискурсі поняття «м'яких навичок» нерідко спрощується до набору зовнішніх поведінкових прийомів – уміння справити позитивне враження на співбесіді, виголосити ефектну презентацію чи застосувати маніпулятивні техніки переконання. З погляду сучасної психології праці, психології особистості та когнітивної науки такий поверхневий підхід є методологічно хибним. Soft skills – це не імітація соціально схвалюваної поведінки, а складні інтегративні утворення психіки, що ґрунтуються на зрілій самосвідомості, ціннісно-смисловій сфері, емоційно-вольовій саморегуляції та гнучкості когнітивних стилів особистості.

У сучасній психологічній науці «м'які навички» інтерпретуються як метакомпетентності – універсальні надпредметні особистісні ресурси, які забезпечують перенесення засвоєного досвіду в принципово нові, нестандартні ситуації та регулюють соціальну взаємодію суб'єкта. На відміну від жорстких навичок, формування яких відбувається через багаторазове повторення чітких моторних чи інтелектуальних алгоритмів і закріплюється переважно в процедурній пам'яті, soft skills задіюють складні розподілені нейромережі головного мозку та вищі психічні функції.

Попри глобальне поширення дистанційних і гібридних форматів зайнятості, складні інноваційні продукти та наукомісткі рішення створюються виключно в міждисциплінарних командах. Психологічна якість міжособистісної взаємодії в групі безпосередньо детермінує її колективний інтелект. Масштабне емпіричне дослідження компанії Google (проєкт Aristotle) продемонструвало, що найважливішим предиктором високої продуктивності команди є не сума індивідуальних показників IQ її учасників, а рівень психологічної безпеки [6].

Згідно з концепцією професорки Гарвардської школи бізнесу Емі Едмондсон, психологічна безпека – це спільне переконання членів групи в тому, що робоче середовище є безпечним для міжособистісного ризику: висловлення нестандартних ідей, постановки незручних

запитань, відкритого визнання власних помилок та звернення по допомогу без страху бути висміяним, приниженим чи покараним. Побудова такого клімату вимагає від кожного учасника взаємодії розвиненої когнітивної емпатії (розуміння картини світу й мотивації іншого зі збереженням власних психологічних кордонів), навичок ненасильницького спілкування (NVC за Маршаллом Розенбергом) та міжкультурної сенситивності [4].

У глибинно-особистісному вимірі фахівець майбутнього характеризується високим рівнем особистісної агентності (суб'єктності) – переживанням себе як свідомого автора власної професійної біографії, а не пасивного об'єкта зовнішніх обставин чи корпоративних директив. Відповідно до теорії самодетермінації Едварда Десі та Річарда Раяна, стійка внутрішня мотивація, залученість і психологічне благополуччя працівника забезпечуються задоволенням трьох базових психологічних потреб: автономії (свободи вибору способів дії), компетентності (відчуття майстерності та ефективності) та пов'язаності з іншими (значущих соціальних зв'язків) [2].

Органічним доповненням суб'єктності виступає резильєнтність (психологічна пружність, життєстійкість) – здатність особистості зберігати цілісність, відновлювати внутрішні ресурси після криз, професійних невдач і потрясінь та інтегрувати травматичний чи фруструючий досвід у власну картину світу. На відміну від пасивної стресостійкості, яка зводиться до витримування тиску без руйнування, резильєнтність відкриває шлях до постстресового зростання – переходу на якісно вищий рівень професійної та особистісної зрілості внаслідок подолання складних викликів.

Цілеспрямований розвиток «м'яких навичок» є значно складнішим і тривалішим психологічним процесом, ніж опанування нових прикладних технологій. Якщо нову мову програмування чи систему аналітики можна засвоїти за кілька місяців інтенсивного тренування, то трансформація глибинних патернів емоційного реагування чи міжособистісної комунікації потребує перебудови усталених нейронних контурів та перегляду базових особистісних установок.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що психологія soft skills майбутнього фахівця виходить далеко за межі прикладної тренінгової дисципліни і набуває статусу фундаментальної проблеми сучасної психології праці та освіти. У світі, де алгоритми штучного інтелекту дедалі успішніше конкурують із людиною у швидкості

обробки інформації, ключовою перевагою професіонала стає його власна людяність – інтеграція гнучкого критичного розуму, емоційної зрілості, емпатії та моральної відповідальності.

Майбутнє професійної діяльності визначатиметься не протистоянням людини і технологій, а їхньою когнітивною синергією. У цьому партнерстві цифрові системи забезпечуватимуть обчислювальну потужність та генерацію варіантів рішень, тоді як людина залишатиметься носієм цілепокладання, ціннісних орієнтирів, інтуїтивного прориву та живого міжособистісного контакту.

Висновок. Відповідно, система вищої освіти та корпоративного навчання потребує глибокої психологічної переорієнтації: від репродуктивної трансляції готових знань до проєктування розвивального освітнього середовища, заснованого на принципах діалогічності, проєктної співпраці та психологічної безпеки. Цілеспрямоване формування soft skills майбутнього фахівця є не просто відповіддю на запити ринку праці, а стратегічною інвестицією у цілісний розвиток особистості, здатної зберігати внутрішню стійкість, автономію та творчу свободу в епоху глобальних цивілізаційних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Barrett, L. F. (2017). How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
3. Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House.
4. Edmondson, A. C. (2018). The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
5. Kahneman, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus and Giroux.
6. Kolb, D. A. (2014). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
7. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
8. World Economic Forum. (2025). The Future of Jobs Report 2025. Geneva: World Economic Forum.

І.А. Гуляс
доктор психологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна
Н.М. Гуцуляк
кандидат психологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

СУБ'ЄКТНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ОРІЄНТИРИ

Сучасні соціокультурні трансформації, воєнні загрози, вимушене переміщення, переживання втрат і порушення звичного життєвого укладу актуалізують проблему психологічного відновлення особистості в умовах кризових обставин. Кризовий стан супроводжується дезорганізацією звичних способів життєдіяльності, послабленням відчуття контролю над подіями, порушенням емоційної рівноваги та ускладненням перспективного планування. За таких умов особливої значущості набуває здатність людини зберігати суб'єктну позицію, усвідомлювати власні можливості й знаходити конструктивні способи взаємодії зі зміненими обставинами.

У психологічному контексті суб'єктну активність доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості, що відображає її здатність до свідомої самодетермінації, ініціювання власної діяльності, регуляції поведінки та відповідального ставлення до життєвих виборів. Її зміст не обмежується зовнішньою поведінковою активністю, оскільки передбачає внутрішню готовність особистості осмислювати події, визначати пріоритети, приймати рішення й реалізовувати їх відповідно до власних ціннісних орієнтирів.

Теоретичним підґрунтям такого розуміння є концепція людської агентності А. Бандури. Дослідник виокремлює інтенціональність, передбачення, саморегуляцію та рефлексивність як ключові характеристики агентної поведінки. Особистість постає активним учасником власного життєвого становлення, здатним не лише реагувати на зовнішні обставини, а й передбачати наслідки дій, визначати бажані

результати та коригувати способи їх досягнення (Bandura, 2001 : 1–26). У контексті подолання кризи ця позиція набуває особливого значення, оскільки передбачає перехід від переважно реактивного реагування на несприятливі події до поступового відновлення усвідомленої саморегуляції та цілеспрямованої життєдіяльності.

Водночас кризові переживання можуть супроводжуватися тимчасовим послабленням суб'єктної активності. Відчуття безпорадності, невизначеності майбутнього, зниження самоефективності, звуження часової перспективи та труднощі ухвалення рішень ускладнюють реалізацію особистісних намірів. За таких обставин людина може зосереджуватися переважно на переживанні загроз і втрат, втрачаючи здатність бачити доступні альтернативи та використовувати наявні ресурси. Однак подібні прояви не варто розглядати як незмінні особистісні характеристики: їх інтенсивність і тривалість залежать від особливостей кризової події, попереднього досвіду, ресурсного забезпечення та доступності соціальної підтримки.

Важливою психологічною передумовою відновлення суб'єктної активності є самоефективність, яка відображає переконаність людини у власній здатності організувати й реалізувати дії, необхідні для досягнення бажаного результату. В умовах кризи вона сприяє збереженню готовності до конструктивного реагування, пошуку альтернативних рішень і поступового відновлення контролю над доступними сферами життєдіяльності. При цьому суб'єктна позиція не передбачає ілюзії повного контролю над обставинами, які об'єктивно можуть залишатися непередбачуваними. Її сутність полягає у здатності розрізняти те, що піддається особистісному регулюванню, і те, що потребує прийняття, адаптації або залучення зовнішньої допомоги.

Іншим важливим підґрунтям є резильєнтність, яку А. Мастен розглядає крізь призму функціонування звичайних адаптаційних систем, що забезпечують позитивне пристосування до несприятливих обставин (Masten, 2001: 227–238). Такий підхід дає підстави пов'язувати психологічне відновлення з актуалізацією доступних індивідуальних і соціальних ресурсів, підтриманням значущих міжособистісних зв'язків та поступовим відновленням буденної активності. Отже, суб'єктна активність реалізується у взаємодії особистісних можливостей і соціального середовища, яке може як обмежувати, так і підтримувати процеси адаптації.

Важливим положенням для осмислення реабілітаційних перспектив є концепція п'яти базових принципів психосоціальної

допомоги, запропонована С. Гобфоллом та колегами. До них віднесено забезпечення відчуття безпеки, заспокоєння, посилення індивідуальної та колективної самоефективності, підтримання соціальної пов'язаності й утвердження надії (Hobfoll et al., 2007: 283–315). Зазначені положення безпосередньо дотичні до проблеми суб'єктної активності, оскільки створюють психологічні та соціальні передумови для відновлення здатності людини діяти, взаємодіяти з навколишніми і визначати перспективи подальшого життєздійснення.

У цьому контексті психореабілітаційний супровід доцільно спрямовувати на поступове відновлення суб'єктної позиції особистості з урахуванням особливостей пережитої кризи, актуального психоемоційного стану та індивідуальних можливостей. Його зміст може охоплювати кілька напрямів.

По-перше, *відновлення усвідомленого ставлення до власного стану та життєвої ситуації*, що передбачає розвиток рефлексивних можливостей, розпізнавання емоційних переживань, осмислення актуальних потреб і визначення доступних способів реагування. Важливим результатом цієї роботи є зменшення дезорганізувального характеру переживань і поступове відновлення здатності до свідомого вибору.

По-друге, *актуалізація внутрішніх ресурсів і самоефективності*, зорієнтована на усвідомлення власних компетентностей, попереднього досвіду подолання труднощів та наявних можливостей. Доцільним є використання вправ на ресурсну рефлексію, визначення особистісних сильних сторін, аналіз успішного досвіду й поступове ускладнення посильних завдань.

По-третє, *розвиток саморегуляції та цілеспрямованої поведінки*, що охоплює опанування способів регуляції емоційної напруги, формування реалістичних короткострокових цілей, планування послідовних дій і оцінювання їх результативності. Така робота сприяє відновленню організованості повсякденної діяльності та здатності особистості самостійно визначати найближчі життєві перспективи.

По-четверте, *відновлення соціальної суб'єктності*, яке передбачає активізацію конструктивної взаємодії з найближчим оточенням, відновлення довіри, розвиток навичок звернення по допомогу та залучення до спільної діяльності. Важливість цього напряму узгоджується з положенням А. Бандури про колективну агентність, що ґрунтується на спільних переконаннях щодо можливості досягнення

значущих результатів завдяки скоординованим зусиллям (Bandura, 2001: 1–26).

Зазначені орієнтири узгоджуються і з рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо надання першої психологічної допомоги. У відповідному посібнику визначено три базові принципи підтримки постраждалих: спостерігати, слухати та скеровувати до необхідної допомоги. Такий підхід передбачає врахування актуальних потреб людини, повагу до її гідності й можливостей, сприяння відновленню соціальних зв'язків та доступу до практичних ресурсів (WHO, 2011 : 18–19). У межах реабілітаційного супроводу це означає створення умов, за яких людина поступово повертається до активної участі у прийнятті рішень щодо власного життя.

Висновок. Суб'єктна активність особистості постає важливою психологічною передумовою подолання кризових станів і перспективним орієнтиром психореабілітаційної роботи. Її відновлення пов'язане з актуалізацією рефлексивних можливостей, самоефективності, саморегуляції, цілепокладання та соціальної взаємодії. Психореабілітаційний супровід, зорієнтований на підтримку суб'єктної позиції, має сприяти поступовому переходу від переживання безпорадності й дезорганізації до усвідомленої участі у власному відновленні. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в емпіричному вивченні структурних компонентів суб'єктної активності, їх взаємозв'язків із психологічними ресурсами та резильєнтністю, а також у розробленні й апробації психореабілітаційних програм, спрямованих на посилення особистісної агентності в умовах кризових переживань.

Список використаних джерел

1. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 1–26. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

2. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A., Brymer M. J., Friedman M. J., Friedman M., Gersons B. P. R., de Jong J. T. V. M., Layne C. M., Maguen S., Neria Y., Norwood A. E., Pynoos R. S., Reissman D., Ruzek J. I., Shalev A. Y., Solomon Z., Steinberg A. M., Ursano R. J. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: empirical evidence. *Psychiatry*. 2007. Vol. 70, No. 4. P. 283–315. DOI: https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283

3. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

4. World Health Organization, War Trauma Foundation, World Vision International. *Psychological first aid: Guide for field workers*. Geneva : World Health Organization, 2011. 60 p.

І.А. Гуляс
доктор психологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна
В.М. Радчук
кандидат психологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ЇЇ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Актуальність проблеми психологічної реабілітації особистості зумовлена зростанням інтенсивності кризових переживань, психотравмувальних обставин і тривалих психосоціальних навантажень, які позначаються на емоційному благополуччі, саморегуляції, суб'єктній активності та здатності людини до повноцінного життєздійснення. За цих умов особливого значення набуває вивчення психологічної ресурсності як внутрішньої передумови відновлення адаптаційних можливостей, актуалізації особистісного потенціалу та конструктивного подолання життєвих труднощів.

Теоретичне осмислення ресурсної проблематики ґрунтується на положеннях теорії збереження ресурсів S. Hobfoll, відповідно до якої люди прагнуть набувати, зберігати й захищати значущі для них ресурси, а їхня втрата або загроза втрати породжує психологічний стрес. Автори концепції наголошують на взаємозалежності ресурсних втрат і надбань, а також можливості виникнення спіралей втрати та відновлення ресурсів (Hobfoll et al., 2018: 103–128). У контексті психологічної реабілітації це дає підстави розглядати ресурсний потенціал як динамічну основу відновлення, чутливу до індивідуальних і соціальних обставин.

Вагомий внесок у розроблення проблеми зробила О. Штепа, яка визначає психологічну ресурсність як інтегральну характеристику особистості, пов'язану зі здатністю усвідомлювати, використовувати й розвивати власні психологічні ресурси. Авторка обґрунтовує її взаємозв'язки з мотиваційними цінностями, особистісною ідентичністю, життєстійкістю, психологічним благополуччям і смисложиттєвими орієнтаціями (Штепа, 2018: 380–399). Отже,

психологічна ресурсність відображає не лише наявність певних особистісних можливостей, а й готовність людини до їх усвідомленої актуалізації.

Подальший розвиток цієї проблематики представлено в дослідженні О. Штепи щодо ресурсної насиченості особистості. Авторка доводить її полікомпонентність, пов'язуючи психологічну ресурсність із ресурсами психологічного виживання, екзистенційними ресурсами, психологічним благополуччям, когерентністю та силами характеру. Особливого значення набуває системна рефлексія ресурсів, яка сприяє усвідомленню власних можливостей і визначенню способів їх використання (Штепа, 2020: 231–252). У праці про капіталізацію психологічних ресурсів дослідниця також показує, що їх усвідомлене привласнення та практичне використання розширюють можливості самозміни й особистісної самореалізації (Штепа, 2022: 147–162).

Важливим теоретичним орієнтиром є також системне розуміння резильєнтності, представлене A. Masten і A. Barnes. Дослідниці трактують її як здатність системи успішно адаптуватися до обставин, що загрожують її функціонуванню та подальшому розвитку. Такий підхід передбачає врахування взаємодії індивідуальних характеристик, міжособистісних взаємин і соціального середовища (Masten, & Barnes, 2018). Це дає підстави розглядати реабілітаційний потенціал особистості в контексті взаємодії внутрішніх можливостей і доступних зовнішніх ресурсів.

Узагальнення зазначених положень уможливлює розмежування понять «психологічна ресурсність» і «реабілітаційний потенціал». Перший феномен характеризує здатність особистості усвідомлювати й актуалізовувати власні ресурси, натомість другий доцільно концептуалізувати як інтегральну здатність мобілізувати внутрішні та зовнішні можливості для відновлення психологічного функціонування, саморегуляції, суб'єктної активності й конструктивної взаємодії із соціальним середовищем. Отже, психологічна ресурсність становить одну з його провідних особистісних передумов.

У структурі реабілітаційного потенціалу доцільно виокремити чотири взаємопов'язані складники: *особистісно-регулятивний* – здатність до емоційної саморегуляції, самоконтролю, подолання труднощів і підтримання психологічної стійкості; *ціннісно-смисловий* – збереження та переосмислення життєвих орієнтирів, усвідомлення особистісних пріоритетів і відновлення смислової визначеності; *суб'єктно-діяльнісний* – готовність до усвідомленого вибору, самостійного прийняття рішень, цілепокладання та реалізації життєвих

намірів; *соціально-реляційний* – здатність залучати соціальну підтримку, підтримувати значущі взаємини й використовувати можливості соціального середовища.

Виокремлені складники становлять теоретичну основу подальшої емпіричної верифікації та окреслюють напрями психореабілітаційного супроводу, спрямованого на мобілізацію й реалізацію ресурсних можливостей особистості.

Практичне значення такого підходу полягає в необхідності переходу від оцінювання лише наявних психологічних труднощів до комплексного вивчення ресурсних можливостей особистості. Реабілітаційний супровід доцільно спрямовувати на розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення індивідуальних ресурсів, відновлення суб'єктної позиції, переосмислення життєвих орієнтирів і розширення можливостей соціальної взаємодії. При цьому важливо враховувати індивідуальний темп відновлення, особливості пережитих подій, актуальний психологічний стан і доступність соціальної підтримки.

Висновок. Психологічна ресурсність є концептуальною основою реабілітаційного потенціалу особистості, оскільки забезпечує усвідомлення, мобілізацію та практичне використання внутрішніх можливостей у процесі відновлення. Результативність психологічної реабілітації пов'язана з інтеграцією особистісних і соціальних ресурсів, відновленням суб'єктної спроможності та здатності людини самостійно визначати перспективи подальшого життєздійснення.

Список використаних джерел

1. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2018. Vol. 5. P. 103–128. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640

2. Masten A. S., Barnes A. J. Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*. 2018. Vol. 5, No. 7. Art. 98. DOI: https://doi.org/10.3390/children5070098

3. Штепа О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 380–399. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.380-399

4. Штепа О. С. Ресурсна насиченість особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 47. С. 231–252. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.231-252

5. Штепа О. С. Способи капіталізації психологічних ресурсів особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2022. Вип. 57. С. 147–162. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2022-57.147-162

Є.Д. Родіна
аспірантка 2 року навчання кафедри психології,
Національний університет «Острозька академія»,
Острог, Україна

СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ І РИЗИКІВ У КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ТА ШЛЯХІВ ЇХ ПОДОЛАННЯ МЕТОДАМИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ТЕРАПІЇ

Однією з домінуючих натепер тенденцій розвитку суспільства та особливо, молоді, є стрімкий розвиток та масштабування користування соціальними мережами. Інтернет став невід'ємною сферою існування сучасної людини та практично кожна людина є активним користувачем соціальних мереж та інших платформ для спілкування через активне розповсюдження цифрових форматів на всі аспекти людського життя – робочу сферу, спілкування, дозвіл, розвиток та освіта тощо, майже всі верстви населення та вікові групи стають активними користувачами мережі, але особливу увагу варто приділити підліткам, та молоді. Кількість активних користувачів соціальних мереж зростає, але основними віковими категоріями залишаються школяри, підлітки та студентська молодь. Формати спілкування, такі як групи за інтересами, голосові чати, блоги, форуми приваблює ці верстви, які і становлять активну частку аудиторії користувачів соціальних мереж, та проводить значний час у мережі, формуючи тенденції, популяризацію та напрями розвитку тих чи інших соціальних платформ.

Сучасне віртуальне середовище є багатогранним та виконує різноманітні функції: спілкування, творчого самовираження, освітню, інформаційну тощо.

Наряду з позитивними аспектами, науковці спостерігають і негативні сторони впливу соціальних мереж та Інтернету загалом. До них відносяться протиправна поведінка молоді, булінг в мережах (кібербулінг), агресивні прояви, маніпулювання, погрози та переслідування тощо.

Особливою характеристикою прояву особистості в соціальних мережах є більша анонімність, що означає більшу відкритість, свободу поведінки, відвертість та можливість до самовираження без страху осуду. З іншого боку, анонімність формує негативний аспект використання соціальних мереж та може сприяти формуванню

неетичної та іноді, агресивної поведінки (Голембовська, 2024 : 57; Шевчук, 2025 : 98) .

Соціальні мережі стали частиною повсякдення молоді та підлітків, але ця тема все ще вимагає глибшого дослідження та вивчення, оскільки вплив соціальних мереж на психоемоційний стан, ментальне здоров'я, самооцінку, та суб'єктивне відчуття власного благополуччя є яскраво вираженим та може мати як позитивні аспекти, так і негативні (Котлова, Долінчук, & Хоменко, 2023 : 102-104).

Важливо визначити роль соціальних мереж в житті сучасної людини як фактора формування психоемоційного фону та рівня негативних чи позитивних переживань під час користування соціальними мережами. Дослідження науковців вказують на проблеми тривожності, формування депресивних станів та рівню занепокоєності при порівнянні себе з іншими в контексті прояву себе в соціальній мережі. Надмірне та неконтрольоване використання соціальних мереж призводить до зниження самооцінки та формує тенденцію до негативного самосприйняття та оцінки успішності та рівня задоволеності власним життям (Тропіна, 2019 : 59). Через це стоїть актуальна потреба у визначенні та впроваджені способів та алгоритмів етичного та здорового способу використання соціальних мереж з мінімізацією негативних наслідків їхнього впливу, що призведе для більш стійкого та здорового самосприйняття у молоді.

Науковці, що досліджують ці теми, зазначають, що для розробки ефективних та сучасних стратегій формування культури використання соціальних мереж, недостатньо тільки обмежувати час, проведений в мережі, адже в сучасному світі це не є можливим, і наслідки занадто сильного обмеження можуть перевищувати його користь. Наслідками занадто сильного обмеження часу, що людина, а особливо підлітки та студентська молодь проводить у соціальних мережах, можуть бути відчуття ізоляції, самотності, недостатнього соціального визнання та втрати комунікативного підгрунтя із своїм колом спілкування (Якущенко, & Глущенко, 2021 : 415).

Особливо варте уваги процеси мислення користувачів соціальних мереж та їхнє відношення до власної особистості під час знаходження у віртуальному просторі та сприйнятті своїх думок. До негативних аспектів використання соціальних мереж відносяться негативні думки, стосовно своєї особистості, рівня власної успішності та сприйняття рівня свого життя незначнішим, порівняно з іншими користувачами. Це може призвести до формування циклічного негативного мислення, під

час патернів якого людина не можу перестати повертатися до негативних думок, спогадів, оцінки своїх минулих вчинків, дій, суджень тощо. Таке циклічне негативне мислення, яке повторюється постійно і змушує особистість повертатися до негативно-окресленого оцінювання себе, свої дій чи думок, називається румінативним. Румінація – це непродуктивне зациклення думок на негативних переживаннях, що не призводить до вирішення проблеми, а лише виснажує психічно людину, не дозволяючи позитивно та об'єктивно оцінювати те, що реально сталося. Тому румінацію називають "мисленевою жуйкою", яка не веде до вирішення та об'єктивізації проблеми, а залишає особистість в стані суб'єктності та занепокоєння (Августюк, Демидюк, & Борисенко, 2025 : 16).

Саме румінація може стати тим аспектом, що призводить до формування тривожності та занепокоєння, стосовно своїх дій, формування віртуального образу особистості, стилю комунікації з іншими користувачами та форми самовираження в світі віртуальності.

Висновок. Для роботи та подолання румінативного мислення найбільш впливовою є когнітивна психотерапію, і особливо її третя хвиля, метакогнітивна терапія, яка виявляється більш ефективною саме для роботи з румінацією. Метакогнітивна терапія зосереджується не на контексті самих думок, а на відношенні людини до них, а саме – метапереконаннями, позитивними чи негативними, як і підкріплюють румінацію. Основними цілями метакогнітивної психотерапії і є виявлення цих метапереконань, які є малоадаптивними і підкріплюють цикли негативного мислення, та навчити особистість користуватися техніками та практиками самоусвідомлення, контролю над власною увагою тощо для зміни реагування на ці думки, що лежать в основі румінації тих чи інших випадках. Результатами використання метакогнітивної психотерапії є зменшення тривоги та занепокоєння.

Тому перспективами подальших досліджень є поглиблення вивчення впливу метакогнітивної терапії не просто на румінації, пов'язані з тривожним розладом, тривогою за здоров'я чи обсесивно-компульсивним розладом тощо, а саме з негативними аспектами, наслідками та ризиками використання соціальних мереж, а значить, з перспективами подолання цифрової тривожності, порівняння себе з іншими користувачами та занепокоєнням за недостатню успішність власної особистості.

Список використаних джерел

1. Августюк М., Демидюк В., Борисенко В. Роль румінації як модератора у взаємозв'язку між емоційною регуляцією та психологічною стійкістю: теоретичний аналіз. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Психологія».* 2025. №18. С. 15–21.

2. Голембьовська Е. Вплив соціальних мереж на соціальний та емоційний стан молодих людей. *Освітологія*. 2024. №13. С. 50–58.

3. Котлова Л. О., Долінчук І. О., Хоменко Н. В. Психологічні особливості користувачів соціальних мереж. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2023. № 6. С. 101 – 106.

4. Тропіна М. Дослідження соціальних мереж як нового феномену сучасного світу. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія: Педагогічні науки.* 2019. №16. С. 57–63.

5. Шевчук О.В. Вплив соціальних мереж на психоемоційний стан молоді: соціальна робота з підлітками в еру цифрових технологій. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука.* 2025. №1. С. 98–101

6. Якущенко Ю., Глущенко К. Соціальні мережі як провідний вид віртуального спілкування. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства :* матеріали IX всеукр. наук. конф. Суми. 2021. С. 413–417.

НОТАТКИ

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

МАТЕРІАЛИ XII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

17 листопада 2026 року

Кам’янець-Подільський – Київ – Дніпро – Рівне – Херсон – Кривий Ріг – Жешів – Париж, 2026

Головний редактор **Л.А. Онуфрієва**
Відповідальний секретар **Д.І. Куриця**

Матеріали подано мовою оригіналу.
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 17.11.2026 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 11,04. Тираж 100. Зам. 190

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.